

Sofía o la educación de la mujer¹

Violeta Núñez

Universidad de Barcelona.

RESUMEN

El artículo propone un recorrido histórico para señalar el momento de la emergencia de la categoría **educación de la mujer**, resaltando las principales cuestiones que, en torno a dicha noción, jalonan las trayectorias de los siglos XVIII al XX. Se señalan así las influencias de los discursos de Rousseau y Pestalozzi en el tema, como también la pervivencia de sus postulados en lo que concierne a ciertos ámbitos de la educación social. El artículo postula entonces una crítica a la noción misma de **educación de las mujeres**, considerando esta formulación como la perpetuación de concepciones paternalistas en el trabajo social educativo.

Palabras clave:

- ♦ educación de las mujeres
- ♦ destino femenino
- ♦ educación social
- ♦ pluralidad

Este texto, que se despliega a contracorriente de ciertos postulados en uso (al menos en lo que concierne a la Pedagogía Social), pretende clarificar su perspectiva atendiendo a dos cuestiones:

- situar cuándo se comienza a hablar de *educación de la mujer*;
- postular que se deje de lado esa insistencia, a efectos de permitir que el mundo nos sea, cada vez, más ancho y menos ajeno.

Para ello se presenta un cierto recorrido histórico, pues es el relato de la historia lo que vertebra todo discurso pedagógico. Brevemente, diré que la historia es aquí búsqueda de los momentos en que emerge una “diferencia”, una cierta ruptura en las ideas de época. Interesa detectar la aparición de la noción “**educación de la mujer**”, cómo se constituye como tal y cuáles han sido sus avatares. Para finalizar propugna en el campo de la educación social, la **di-solución** del tema, a la manera planteada por Wittgenstein.

1. La emergencia del tema o la construcción del destino femenino.

Desde finales del siglo XI se advierte en las clases nobiliarias cierto gusto por el refinamiento de las costumbres que se manifiesta en la indumentaria y en las normas de etiqueta. Las mujeres ocupan un lugar particular en el acontecer de la vida caballeresca. En palabras de R. Wickert:

“La dama o doncella servía de atracción a graciosos trovadores, incitaba en la guerra, en los torneos y en los viajes de aventuras (...). Sin duda, el servicio a las damas era, hasta cierto grado, una pura forma social, pero, de otra parte, era también un homenaje a la superioridad intelectual de las damas nobles de

¹ Elaborado en base al texto de la Conferencia pronunciada el 27 de noviembre de 1992, en la Biblioteca del Campo Freudiano de Barcelona.

entonces; pues, a diferencia de los caballeros, habían disfrutado en el monasterio o con el capellán del castillo, de una formación cultural y sabían leer y escribir..." (Citado en: Larroyo, 1980; 270)

Caído el ideal caballeresco, en la declinación del mundo medieval, en el momento en que se inicia el tránsito al mercantilismo, emerge un nuevo problema: se trata de la redefinición de los lugares sociales. Comienza entonces hablarse de la educación de "la mujer".

El lento tránsito que supone el pasaje de la baja Edad Media al capitalismo mercantilista, encuentra en el Renacimiento un hito de importancia.

No se trata de un problema de **educación de la infancia**, pues ésta no recibía aún consideración especial alguna. Se trata de que los nuevos tiempos plantean una particular acomodación de las clases emergentes y protagónicas a las exigencias de las nuevas razones sociales.

Entre los renacentistas italianos, destaca León Battista Alberti con su escrito **De la familia**. El mismo esboza nuevos requisitos asociados a la separación de los espacios privado y público, la desaparición de la configuración familiar hasta entonces existente, la aparición de las figuras materna y paterna como recordadas y precisas en cuanto a funciones y responsabilidades respecto a la prole.

En relación al tema que hoy abordamos, es el Humanismo Renacentista es el que aporta nuevas consideraciones.

En efecto, hay un opúsculo que **Luis Vives** escribe en Oxford, en el año 1523, "para complacer su protectora, Doña Catalina, Reina de Inglaterra [e hija de los Reyes Católicos] quien le solicitaba un

breve plan de estudios que auxiliara los trabajos del preceptor encargado de la formación de su hija, la princesa María" (Villalpando, 1984; 299). La carta, pues ésta es la forma del opúsculo, es muy interesante. Sobre todo por cuanto permite comparación con otra de las cartas escrita por Vives ese mismo año y dirigida a Carlos Montjoy (hijo de su amigo Guillermo), en torno a cómo se ha de manejar un niño próximo a la pubertad. Está escrita para ser leída por el propio muchacho. La primera carta alude a lo que se reconoce como necesario (y suficiente) para la formación de la mujer y la segunda detalla lo que se estimaba como preparación para una vida propia y exclusiva de los varones.

Así, para la primera, se trata de conseguir un dominio adecuado de la lengua, para manejarla como vehículo espiritual dentro del ámbito social reconocido como propio: pronunciación clara y algún ejercicio de escritura, pues esta ofrece una ventaja y es que "**mientras escribimos, nuestro espíritu anda lejos de pensamientos livianos y torpes**" (Vives, 1984; 302).

También la mujer culta debe ejercitarse en el uso correcto de los verbos, la correcta sintaxis, la acentuación, el ejercicio de la lengua latina y el conocimiento de autores "**que a la vez aliñen la lengua y las costumbres, y que enseñen no solamente a bien saber sino a bien vivir**" (Ibid., 308).

En la segunda de las cartas, el panorama se amplía considerablemente. Aparece una clara exhortación a la disciplina entendida como manera de hacerse respetar por los iguales y una guía para la formación recia y superior en humanida-

des y para el desarrollo de una vida fructífera en tales ámbitos.

Pero es sin duda **Erasmo** el que avanza lo que será el campo específico de la educación de la niña: su preparación cultural deviene necesaria dado su destino de madre.

Tenemos pues aquí diseñado el esquema conceptual que se desplegará a lo largo de los siglos siguientes y hasta ya bien entrado el siglo XIX: la educación de la niña está ligada a la función que le es ineludible... Lo que se discutirá a partir de entonces es cuál es la mejor manera de llevarla adelante.

Es en el siglo XVII cuando se funda la primera institución consagrada la educación femenina fuera de los monasterios religiosos. Se trata de la Maison de Saint Cyr, erigida por Mme. de Maintenon, esposa de Luis XIV. Admitía niñas y adolescentes de familias nobles empobrecidas pretendiendo hacer de ellas buenas madres y esposas. Los "estudios" se limitaban al aprendizaje de la lecto-escritura, a las nociones elementales de cálculo y a rudimentos de literatura y religión. La educación era práctica y comprendía principalmente trabajos manuales, quehaceres domésticos y ejercicios de piedad. De las tres obras escritas por Mme. de Maintenon, **Cartas sobre la educación de las niñas**, **Conversaciones sobre la educación** y **Consejos a los jóvenes**, las dos primeras orientaban la marcha de la institución.

Fenelón también incursionó en las cuestiones educativas de las niñas siendo célebre su Tratado de educación de los jóvenes. En la tercera parte de su libro el autor señala que **"la ociosidad, la molición, el carácter frívolo y otros defectos**

frecuentes" en las mujeres, derivan de su generalizada ignorancia acerca del mundo. Por ello el pedagogo aconseja un método especial y eficaz de enseñanza de lo que a las niñas conviene conocer: consiste en camuflar la enseñanza para que parezca un juego. Se trata de una suerte de "facilismo educativo", muy adecuado para que las niñas puedan retener algo de utilidad... El recurso a las fábulas e historias en la educación moral y religiosa es ponderado como uno de los caminos más apropiados para tan difícil logro.

Sin embargo, el tema de la educación de las mujeres habrá de esperar al siglo XVIII para encontrar una formulación más precisa. Y la encuentra, casi de manera casual, en la obra de Rousseau. En efecto, éste titula el último de los libros de su famoso tratado **"Emilio o de la Educación"**, el libro V para ser más precisos, con el siguiente epígrafe: **Sofía o la mujer**.

En esta obra Rousseau señala que, en cuanto a la educación del muchacho, se trata de la transmisión de saberes que le permitirán subvenir a sus necesidades y ser un hombre cabal. Sin embargo, en relación a la niña, la educación no está puesta del lado de un saber que es objeto de transmisión en tanto cultura, sino de un saber inscrito en la "naturaleza" misma de la mujer y que, de alguna manera, se debe sujetar, domeñar.

La educación no ha de habilitar para lo mismo, ya que:

"La mujer y el hombre están formados el uno para el otro, pero no es igual la dependencia; los hombres dependen de las mujeres por sus deseos y las mujeres dependen de los hombres por sus deseos y sus necesidades". (Rousseau, 1973; 249)

En Rousseau las prescripciones de educación de la niña son resultado de su definición de "la mujer", entendida como exclusivo complemento del hombre. Dice Rousseau:

"En la unión de los sexos, concurre cada uno por igual fin, pero no de la misma forma; de esta diversidad nace la primera diferencia notable entre las relaciones morales [sic.] de uno y otro. El uno debe ser activo y fuerte, y el otro pasivo y débil. Es indispensable que el uno quiera y pueda, y es suficiente con que el otro apenas oponga resistencia.

"Establecido este principio, se deduce que la mujer está hecha especialmente para agradar al hombre (...).

"Si la mujer está hecha para agradar y ser subyugada, se debe hacer agradable al hombre en vez de incitarle (...). De ahí (...) la modestia y la vergüenza con que la naturaleza armó al débil para que subyugase al fuerte". (Ibid.; 244).

Nuestro autor abunda en consideraciones acerca de lo que llama la naturaleza de la mujer:

"En esto corresponde perfectamente el espíritu de las mujeres a su constitución, pues lejos de sonrojarse de su debilidad, se jactan de ella; fingen que no pueden alzar del suelo ni los más ligeros bultos y las avergonzaría ser fuertes. ¿Por qué se comportan de ese modo? No sólo por parecer delicadas, sino por una precaución más ladina: desde muy lejos buscan disculpas y el derecho a ser débiles cuando lo estimen necesario...

"Obsérvese cómo lo físico nos lleva de un modo insensible a lo moral (...) El imperio no es de las mujeres por la voluntad de los hombres, sino porque la naturaleza lo tiene así ordenado, y antes de que pareciese que les pertenecía, ya era suyo." (Ibid., 246).

Rousseau propugna una serie de cuestiones que tienden a perfilar socialmente y a dar realce a esa "naturaleza femenina". La más importante se refiere a la **"apariencia misma"** que debe acompañar al desempeño de los deberes morales y que es tanto o más importante que el cumplimiento mismo del deber. Y ello teniendo en cuenta que **"los deberes de la mujer son más rígidos, por la razón obvia de que puede tener hijos ilegítimos"**. Leemos:

"No importa que únicamente sea fiel la mujer, sino que su marido la tenga por tal, sus parientes y todo el mundo (...)

"Estas son las razones que constituyen la apariencia misma como una obligación de las mujeres, siéndoles la honra y la reputación no menos indispensables que la castidad. De estos principios proviene un nuevo motivo de obligación y decoro que exige especialmente a las mujeres prestar la mayor atención a su conducta y sus maneras. El sostener de un manera vaga que son iguales los dos sexos y que tienen las mismas obligaciones, es perderse en manifestaciones vanas, sin decir nada que no se pueda rechazar". (Ibid., 246-247) Subr.ppio.

Sentados estos principios, nuestro autor indica las principales prescripcio-

nes para la educación de esa niña que no es sino anticipo de un horizonte único, pues aunque **“vosotros decís que no siempre están embarazadas (...) su destino es estarlo”**.

Pero ¿de qué manera es mejor realizar ese destino?. He aquí la aportación rusioniana:

*“Cultivar en la mujer las **cu**alidades del hombre y descuidar las **que le son propias**, es trabajar en detrimento suyo. Sobradamente lo ven las astutas (...): cuando procuran usurpar nuestras ventajas, no abandonan la suya, pero ocurre que no pudiendo mezclar bien las unas con las otras, debido a que son incompatibles, no llegan con unas adonde hubieran alcanzado y con otras no pueden competir con nosotros, perdiendo de ese modo la mitad de su valor.*

*“¿Cabe deducir de todo lo antedicho que debe ser educada en la ignorancia de todas las cosas y limitada únicamente a las funciones domésticas? (...) Sin duda que no, la naturaleza no lo ha dicho así (...). **Deben aprender muchas cosas, pero sólo las que conviene que sepan.** (Ibid., 248) Subr.ppio.*

Y en cuanto a lo que conviene que sepan, nuestro autor es categórico:

*“El hombre cuando obra bien sólo depende de sí mismo y puede arrostrar el juicio público, pero la mujer cuando obra bien, sólo tiene hecha la mitad de su tarea, y no le importa menos lo que de ella piensen que lo que efectivamente es. De aquí se deduce que a este respecto **el sistema de su educación debe ser contrario al nuestro; la opinión es el sepul-***

cro de la virtud para los hombres, y para las mujeres es su trono”. (Ibid.,249) Subr. ppio.

Así, el fin de toda preocupación pedagógica en torno al sexo femenino debe considerar que:

“...la educación de las mujeres debe estar en relación con la de los hombres. Agradarles, serles útil, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que desde su niñez se les debe enseñar.” (Ibid., 249-250)

A la manera de Fenelón, a quien por cierto Rousseau cita, subraya la importancia de impedir que las niñas se aburran en sus ocupaciones; pero también se ha de impedir que se apasionen por sus diversiones.

La educación de la niña, como se realiza siempre en el seno del ámbito familiar (he aquí otra diferencia con la educación de los muchachos), goza de un recurso interesante: el cariño que profesa a su madre o a su aya, que permitirá hacerla trabajar **“todo el día a su lado sin aburrirse; sólo con charlar quedará compensada de toda sujeción”**. Pero el autor en seguida nos advierte que también es posible la singular felonía de **“no poder aguantar a la que la gobierna”**. Por ello: **“es preciso estudiarlas [a las niñas], y no fiarse de lo que dicen, puesto que son adulatoras y desde muy temprano saben disfrazar sus sentimientos”**.

En este caso Rousseau indica que no es posible **“mostrarse perentorio”**, pues

el afecto no resulta de la obligación. Así que recurre a la estrategia del cariño y la solicitud para granjearse la estima que la niña requiere:

“Bien dirigida, hasta la sujeción en la que se la tiene, lejos de debilitar su cariño, no hará sino acrecentarlo, porque siendo la dependencia el estado natural de las mujeres, propenden a la obediencia”. (Ibid., 250-251)

En cuanto a las actividades que propone para la realización de tales metas educativas, destacan las siguientes orientaciones:

“No les impidáis que ríen, alegren, armen bullicio, retocen y jueguen, pero sí que se cansen de una cosa para correr hacia otra; no debéis consentir que no conozcan el freno durante un sólo instante de su vida. Acostumbradlas a que se vean interrumpidas en sus juegos y a que las llamen para otras ocupaciones sin que murmuren. Sólo con el hábito basta para ésto, puesto que no hace otra cosa que codyuvar con la naturaleza”. (Ibid., 251)

Ahora bien, estos preceptos educativos permiten formular una pregunta que podríamos enunciar en los siguientes términos: si el tal saber de la dependencia está inscrito en la misma naturaleza femenina, ¿por qué ese énfasis en disciplinarla en la obediencia?. O más aún, si hay una verdadera inclinación natural hacia las obligaciones que Rousseau estima propias de su sexo, ¿por qué es necesario legislar su cumplimiento? Pero nuestro autor es insistente:

“Dad sin escrúpulo una educación de mujer a las mujeres, procurad que amen las labores de su sexo, que

sean modestas, que sepan cuidar y gobernar su casa y se les olvidará a no tardar el abuso del tocador...”

He aquí una irónica referencia al movimiento iniciado en los salones del palacio de la marquesa de Rambouillet, a mediados del siglo XVII, movimiento con pretensiones literarias y que marcó un estilo de relaciones sociales cuyo epicentro fue, sin duda, el tocador. Algún malicioso crítico señaló que la mayor gloria del movimiento preciosista fue el provocar las sátiras inmortales de Molière (**Las Preciosas ridículas** y **Las mujeres sabias**).

El preciosismo, al que va dirigida la crítica sardónica de la época, constituyó un movimiento que buscaba —según Faguet— provocar la sorpresa del interlocutor no por la originalidad de lo dicho sino por la manera de decirlo, acentuando la enormidad de las hipérbolas y la amplitud de la frase.

Pero Rousseau busca la sencillez en las maneras, pues es lo que mejor se aviene con el destino de la mujer y con su necesaria humildad.

De esta manera, otra de las características de esa “educación de mujer” es que “Toda muchacha debe tener la religión de su madre y toda casada la de su marido”. Y ello por cuanto “No hallándose en estado de ser jueces por sí mismas, deben aceptar la decisión de sus padres y de sus maridos como la de la Iglesia”.

La religión es también para Rousseau un instrumento principal. Su enseñanza debe ser práctica, pues de lo que se trata no es de “**tanto de explicarles las razones que existen para creer como de exponerles con claridad lo que se cree...**”

Sólo una “educación práctica”, que ejercite desde la primera infancia a la niña en sus deberes, le posibilitará el feliz logro de ser “**la perfecta ama de casa**”.

Ideal éste que también alienta en las casas de buena familia, donde el matrimonio aparece como el logro más importante (¿el único?) de toda muchacha que se precie. Una escritora de época, Jane Austen, comienza la más famosa de sus obras, **Orgullo y prejuicio** —escrita en 1796—, de la siguiente manera:

“Es una verdad universalmente reconocida que al hombre soltero, poseedor de fortuna cuantiosa, le hace falta casarse. Cuando un hombre de esta categoría fija su residencia en una localidad, las familias convencidas, que llevan grabada aquella verdad en su inteligencia, le consideran como legítima propiedad de alguna de sus hijas.”

Sin embargo, Rousseau se lamenta de la pérdida de los valores más tradicionales de la familia, pues ello constituye un verdadero riesgo, a saber: que las mujeres cobren afición a los placeres del siglo y a las máximas que reinan en él. Sin duda, no le faltaban motivos para preocuparse al mentor de Emilio...

En efecto, entre mediados del siglo XVIII y del XIX, se registran altos índices de hijos ilegítimos. En España, las estadísticas señalan que uno de cada 17 recién nacidos ostentaba tal condición. Simultáneamente aumenta el número de expósitos a lo largo de ese período. En 1796, y debido probablemente a la mentalidad “poblacionista” de los ilustrados, el estado español despenalizó la práctica del abandono. Ello le obligará a crear instituciones para acoger ese número cre-

ciente de niños, aunque las altas tasas de mortalidad hacían del abandono un infanticidio encubierto.

Quizá la Pedagogía aparezca entonces como una posibilidad de disminuir esta suerte de “desórdenes” que amenazaban con hacer ingobernable la nueva sociedad. La emergencia de la categoría “**infancia**” por un lado, y la definición de **mujer** como **madre** por otro, serán pues dos de los principales argumentos esgrimidos a favor del establecimiento de la familia como dispositivo básico del control social. Se requiere producir y mantener una mano de obra disciplinada, capaz de soportar las cíclicas crisis de sobreproducción, que pueda contraerse o expandirse según las demandas del proceso de industrialización. Esta hipótesis es la que sostiene, aunque con alcances diferentes a los aquí postulados, J. Donzelot en su ya clásico **La policía de las familias**.

Es este el momento en que aparece (¿cómo podría faltar!), nuestro bienintencionado J. Pestalozzi quien, no debemos olvidarlo, aparece como un antecedente en la construcción de la Pedagogía Social. Él mismo dará ejemplo de verdadera **madre**, será la “**Gertrudis**” incansable que desde libros, opúsculos, cartas, etc. avivará la aletargada llama del “instinto maternal”. Entramos, pues, en el siglo XIX.

La tarea de Pestalozzi será sentar las bases (que luego el positivismo se encargará de validar “científicamente”), de la función maternal como “instinto”. “Instinto” que, bajo la discreta tutela del pedagogo, será el destinado a neutralizar las miserias del mundo:

“En las posibilidades humanas no acierto a descubrir otro remedio capaz de contener un ulterior creci-

miento de esa miseria [“espiritual y moral”] y la progresiva desmoralización de la humanidad que no sea el influjo primerizo ejercido por la madre (...) mediante la práctica de la abnegación personal”. (Pestalozzi, 1982; 89-90)

Aparece en Pestalozzi, no obstante, una diferencia de matiz en relación con las posiciones rusonianas. Este matiz estriba en una mayor apertura de los campos de saberes a los que la mujer podría acceder. Pero siempre en función de lo que le es destino ineluctable, es decir, lo que favorezca su mejoramiento como madre:

“De todas las instituciones escolares, las más beneficiosas son aquellas en que se cultiva la educación hasta el punto de que se enseña el arte de educar: los alumnos deben aprender, en esas escuelas, a actuar como maestros, y hay que educarlos de modo que se conviertan en educadores. Pero es el “carácter femenino”, sobre todo, quien debe ser educado prontamente en esa dirección a fin de capacitarse para poder desempeñar un papel singular en la educación temprana de los hijos. Para poder actuar en este sentido, se hace preciso comprender el carácter femenino y valorarlo como es debido.(...)”

“No pasa de ser un simple prejuicio eso de creer que debe evitarse que la mujer se dedique con excesiva profundidad y extensión a la adquisición de conocimientos y al cultivo de su inteligencia, porque, de lo contrario, el carácter femenino podría perder su simplicidad y todo lo que realmente lo hace valioso. Lo cierto es que todo depende únicamente de la

intención y el espíritu con que se adquiere el saber. El objetivo perseguido debe redundar en honor de la naturaleza humana, y el espíritu de los estudios que haga la mujer ha de ser tal que se avenga con los encantos del carácter femenino:

“ni estrepitoso ni inoportuno, sino animado de vida interior” (ibid., 134-135) Subr.ppio.

Lo cierto es que Pestalozzi, reformador, filántropo, mártir, podríamos decir, de la Pedagogía, al menos de la Pedagogía Social..., va a abrir las puertas del estudio a las mujeres. Su intención fue dotarlas de mejores recursos para desarrollar esos supuestos instintos que la hacían tan apta e indicada para labores educativas y asistenciales.

Esta es la senda que, desde mediados del siglo XIX, comenzarán a transitar diversos actores sociales: políticos, legisladores, novelistas, pedagogos y los aún incipientes movimientos femeninos o, en su caso, feministas.

2. En pos de la conquista de los destinos plurales.

2.1. Hacia fines del siglo XIX.

La generalización de la instrucción pública, si bien posibilitó el acceso de las niñas a ciertos contenidos de la cultura, consagró un modelo de educación desigual para éstas. Así, los contenidos relacionados con cuestiones científicas, técnicas e históricas, eran reemplazados por “aprendizajes prácticos propios de su sexo”.

No obstante, el acceso a la lecto-escritura generará efectos importantes. Entre otros, la proliferación de lo que se

dio en llamar la “*literatura para mujeres*”. Siguiendo la clasificación que establece Victoria López-Cordon (1982; 103), podemos distinguir tres tipos de obras:

- las que se dirigían tanto a las mujeres como a las personas encargadas de su educación (libros, revistas, artículos, ..., de escasa calidad literaria) y que consistían en directrices morales, cívicas o religiosas;
- las que pretendían “educar” y “entretener” al mismo tiempo: desde escritos que tratan del lugar de la mujer en la sociedad hasta aquellos dedicados a instruir sobre el noviazgo o el matrimonio...
- finalmente, obras diversas calificadas de “evasión”, en especial las novelas y folletines por entregas que, a partir de 1840, suponen en España un gran éxito editorial.

También aparecen los primeros alegatos feministas. Tal vez el de mayor calidad fue el periódico publicado en 1845 en Barcelona bajo el nombre “**El Pensil² del Bello Sexo**”, de corta duración pero admirable estilo.

La literatura, en cualquiera de sus estilos y formatos, despertó no pocas inquietudes intelectuales en las mujeres del XIX. Es éste un siglo de “literatas” que, de alguna manera, comprobaban que la formación intelectual constituía un instrumento eficaz para traspasar el ámbito de lo doméstico (ese espacio de descanso del guerrero), y lanzarse a otras búsquedas en lo social.

En Francia, las educadoras se inscriben en los postulados rusonianos y pestlozzianos. Así, Mme. Campan (1752-

1822), dice en su conocida **Carta al Emperador**:

“El objeto de la educación debe dirigirse: hacia las virtudes domésticas; hacia la enseñanza, hasta tal grado de perfección por medio del conocimiento de la lengua, del cálculo, de la historia, de la escritura, de la geografía, que todas las educandas se aseguren la felicidad de poder instruir por sí mismas a sus hijas.”

Mme. de Rémusat (1780- 1821), en su inconcluso **Ensayo sobre la educación de las mujeres**, realiza curiosas constataciones:

“Nos falta a las mujeres, la asiduidad y la profundidad cuando queremos aplicarnos a cuestiones generales. (...)

“... somos excesivamente móviles para poder fijarnos y nos sienta mejor percibir que observar. La atención prolongada nos fatiga: somos más plácidas que pacientes.

Pero es sin duda Mme. Guizot (1773- 1827) el exponente más claro de la herencia rusoniana (vid. **Cartas familiares sobre Educación**) conjuntamente con Mme. de Saussure (1765-1841), quien dedica la última parte de su tratado **Educación progresiva o estudio del curso de la naturaleza humana**, a la educación de la mujer.

Un caso singular lo constituye la ensayista inglesa **Harriet Taylor** (1809 - 1858), esposa de John Stuart Mill en sus últimos años. Taylor escribe, conjuntamente con Mill, diversos opúsculos, entre los que destaca “**Primeros ensayos so-**

^{2(*)} Pensil. (del lat. **pensilis hortus**, jardín suspendido, pendiente, formado sobre terrado o azotea). Adj. Pendiente o colgado en el aire./m.fig. jardín delicioso. [Encicl. Espasa Calpe, T. 43]

bre el matrimonio y el divorcio". En 1851 publica su ensayo "La emancipación de la mujer", que anticipa lo que será el porvenir de la educación "de las mujeres": educación para destinos múltiples, cuya determinación corresponde, en última instancia, a cada sujeto particular de la educación.

Vamos a detenernos en los planteamientos de esta autora, en tanto representan un verdadero corte respecto a las ideas consensuadas de la época: ideas de corte rusoniano y pestalozzino.

Señala H. Taylor (1973; 113 y ss.), que son tres las razones que se alegan para excluir a las mujeres de la vida social activa:

a) *Incompatibilidad de la vida activa con la maternidad.* "...—apenas es necesario decirlo— esta razón, si lo es, sólo se puede referir a las madres. No es ni necesario, ni justo, hacer que las mujeres se vean obligadas a ser madres o a no ser nada; o bien que si alguna vez han sido madres, ya no puedan ser nada más durante el resto de sus vidas. (...) El argumento de la maternidad deja abandonados a los que lo sostienen en el caso de mujeres solteras, una clase de población extensa y que está en aumento; hecho éste que, es oportuno observarlo, al tender a disminuir la excesiva competición de los números, es de esperar que ayudará mucho a la prosperidad de todos. No hay ninguna razón o necesidad intrínseca para que todas las mujeres tengan que escoger voluntariamente consagrar su vida a una función animal y a sus consecuencias. (...) Decir que se debe excluir a las mujeres de la vida activa porque la maternidad las inhabilita

para esta vida, es lo mismo que decir que se les debe prohibir cualquier otro modo de vivir a fin de que la maternidad sea su única salida."

b) *Inoportunidad de aumentar la presión —ya excesiva— de la competencia en los empleos profesionales o lucrativos.* "Por lo que se refiere al descenso de los salarios por el aumento de competencia, con el tiempo ya se encontrarán remedios. Inmediatamente se podrían aplicar paliativos, por ejemplo, una exclusión más rígida de los niños de los empleos industriales, durante ese tiempo en que solamente deberían trabajar en vigorizar su cuerpo y su espíritu (...). Por lo que respecta al futuro, no creemos que continúe siempre la multiplicación descuidada (...). Pero mientras la competencia sea la ley general de la vida humana, es una tiranía excluir a una mitad de los competidores. Todos los que han llegado a la edad de la autonomía tienen derecho a que se les permita vender cualquier clase de trabajo útil de que sean capaces, por el precio que este trabajo valga".

c) *Endurecimiento del "carácter de la mujer" si se incorpora a la vida política, social, profesional.* "En el estado presente de la civilización, la noción de proteger a las mujeres de las influencias endurecedoras del mundo, sólo se podría llevar a la práctica separándolas de la sociedad. Los deberes comunes de la vida ordinaria (...) son incompatibles con cualquier otra suavidad o ternura en la mujer que no sea debilidad. Seguramente, los espíritus débiles en cuerpos débiles, antes de que pase mucho tiempo dejarán de considerarse atractivos o amables".

Respecto a la educación de las mujeres, nuestra autora considera que si el lugar de las mismas no es otro que el de "humildes compañeras" de los hombres, **"ligadas cada una a un hombre para criarle los hijos y hacerles la casa agradable; si éste es el lugar que tiene asignado la mujer, es pura caridad educarlas para ello; hacerles creer que la mayor fortuna que pueden tener es que las escoja algún hombre para este fin; y que todas las demás ocupaciones (...) les están vedadas no por la ley de instituciones sociales, sino por la ley de la naturaleza y el destino"**.

En abierto cuestionamiento de las tesis rusonianas, Harriet Taylor señala:

"El hábito de sumisión vuelve servil el espíritu (...). La costumbre hace que los seres humanos se vuelvan insensibles a cualquier clase de degradación (...). Y el caso de la mujer es, en este respecto, un caso peculiar, porque ninguna casta inferior de las que hemos oído hablar, aprendió a considerar su degradación como su honor. Con todo, este argumento implica una conciencia secreta de que la pretendida preferencia de la mujer por su estado de dependencia es sólo aparente y proviene del hecho de que no se la deja escoger; porque si la preferencia fuera natural, no habría necesidad de que la ley la impusiera. Hasta ahora no ha habido ningún legislador que creyera necesario hacer leyes que obligaran a la gente a seguir sus inclinaciones".

Los argumentos de esta autora son singulares alegatos contra las posiciones "salvacionistas" de la humanidad propias de los filántropos y reformadores de época

ca y que tan devastadores efectos produjeron en diversos sectores sociales, particularmente en las instituciones regeneracionistas. También critica H. Taylor las propuestas de escolarización de las niñas, por considerar que no se plantean la instrucción habilitante para la vida social, política y/o profesional, sino para remarcar la exclusividad del reducto doméstico como el lugar social de las mujeres.

En este sentido también se pronuncian en España una serie de figuras públicas femeninas, particularmente aquellas entonces llamadas "literatas". A modo de ejemplo, podemos citar a Emilia Pardo Bazán. Esta escritora participa en el tercero de los congresos organizados en España en la segunda mitad del siglo. Es en este período en que la educación de la mujer comienza a ser "problema". Rosa M^a Capel Martínez (1982; 115 y ss.), señala que se pueden distinguir tres momentos en la marcha de dicho problema:

"primero, reconocer [a la mujer] el derecho a la educación; segundo, que sea igual en grados y contenidos a la del hombre; tercero, permitirle el ejercicio remunerado de todas las aptitudes adquiridas".

Dichos Congresos pedagógicos se llevan a cabo en 1882, en Madrid; en 1888 en Barcelona y en 1892 en Madrid. Este último tiene carácter internacional y es convocado bajo el nombre de **Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano**.

Una de las Ponentes es E. Pardo Bazán. En consonancia con los argumentos de H. Taylor, la escritora realiza dos críticas centrales: una a la llamada educación de la mujer, otra a que la maternidad constituya un freno a la participación social activa de las mujeres.

Leemos, en la Memoria presentada al Congreso y titulada “**La educación del hombre y la mujer**”, el siguiente párrafo:

“Mientras la educación masculina se inspira en el postulado optimista, o sea en la fe en la perfectibilidad humana (...), la educación femenina derivase del postulado pesimista, o sea del supuesto de que existe una antinomia o contradicción palmaria entre la ley moral y la ley intelectual de la mujer, cediendo en daño y perjuicio de la moral cuanto redunde en beneficio de la intelectual, y que— para hablar en lenguaje liso y llano— la mujer es tanto más apta para su providencial destino cuanto más ignorante y estacionaria, y la intensidad de la educación, que constituye en el vaarón honra y gloria, para la hembra es deshonor y casi monstruosidad” (...)

“Ello se deriva del error de afirmar que el papel que a la mujer corresponde en las funciones reproductivas de la especie, determina y limita las restantes funciones de su actividad humana, quitando a su destino toda significación individual...”

2.2 El largo camino hacia el fin de milenio.

Así, pues, a finales del XIX, se plantea, desde diferentes posiciones y con diversos alcances, un cambio en la consideración pedagógica de la educación femenina.

He aquí el inicio de un tercer momento en nuestra historia: el que inaugura lo que daremos en llamar nuestra “actualidad”, en el sentido que nos coloca en una nueva encrucijada. Encrucijada cuya re-

solución corresponde a los tiempos venideros, pero ante la cual tomaremos posiciones.

El fin del siglo XIX se conoce con el nombre de la “**belle époque**”, y su comienzo suele ubicarse en 1889, año de la Exposición Internacional de París. Acaba abruptamente en 1914, con la Gran Guerra.

Época que coincide con una gran acumulación de riqueza en Europa, con el pasaje del capitalismo de libre competencia al monopolístico. De creación de nuevos circuitos de consumo superfluo; de servicios (que generará una creciente capa de empleados); de disminución de los conflictos sociales; de una cierta facilitación al acceso de las diversiones y esparcimientos a las clases obreras y de la creación del deporte como fenómeno de masas.

Los medios de información, la cultura masiva en general, tenderán a recrear la imagen de una alegría sin par, basada en la creencia en un progreso continuado e indefinido y en una prosperidad creciente.

Hasta entonces, los conflictos bélicos se sucedían lejos de la Europa occidental, en países más o menos exóticos y lejanos. No eran propios, en suma, de la “sociedad civilizada”.

París, la ciudad secularmente cosmopolita, fue llamada **capital del mundo**. **La Belle Époque** marca el pasaje de una economía de producción a una economía de consumo; de una moral del ahorro a una moral del derroche. El ocio y el gasto sustituirán a la austeridad de momentos pasados. El consumo ostensible y superfluo comienza a constituirse en signo de acomodación a los nuevos tiempos.

Este culto al lujo y a la inutilidad encuentra su expresión tanto en las manifestaciones de la “vida alegre” (cuyo reverso de sordidez queda cruelmente expuesto en la obra de Toulouse-Lautrec), como en el arte que se inicia en la arquitectura y que recibirá diversos nombres, según el país (art-nouveau, Liberty, Tiffany, ...) También la moda femenina rinde culto a la inutilidad: vestimentas complicadas que vuelven a la mujer incapaz de todo trabajo. Sin embargo, hacia 1913 parece la llamada **línea Boticelli**, que más que en el Renacimiento se inspira en el kimono japonés. Se destierra el corset y rápidamente se inaugura la estrecha falda-tubo, que termina en una abertura a través de la cual comienzan a entreverse... los pies.

La muerte en 1901 de la llamada “madre de Europa”, la Reina Victoria, supone también la caída de ciertos usos y costumbres que habían tipificado no sólo su reino, sino la moral cultural europea de época.

Y lo más destacable consiste, sin duda, en los inicios de lo que se da en llamar (a la manera de H. Taylor), “**la emancipación femenina**”. La difusión de las máquinas, que restará importancia a la diferencia de fuerza física entre la mujer y el hombre, provoca el ingreso de aquélla en las fábricas. Ello codyuvará al cambio de los conceptos sociales sobre el trabajo y provocará un efecto añadido: el acceso a las oficinas y a las profesiones liberales. Data de 1901 el ingreso de la primera mujer en la Universidad, cosa que se regulariza en Alemania en 1908.

Es en consonancia con ese nuevo ritmo de ese fin de siglo, donde comienza a escucharse con otro oído el tema de la llamada educación de las mujeres.

La conquista de aquellos nuevos espacios sociales y la relativa independencia económica que aparejaron, posibilita la consolidación de los movimientos feministas en torno a la obtención de nuevos logros, a saber: el ejercicio de los derechos y deberes sociales y políticos por parte de las mujeres.

En 1903, Emeline Pankhurst, en Manchester, funda la **Women's Social and Political Union**. Las “sufragistas” comienzan a asistir a las reuniones del Parlamento, solicitando el “voto femenino”.

Muy frecuentemente son encarceladas por los disturbios callejeros que provocan y en las celdas protestan realizando huelgas de hambre.

En Francia el movimiento se funda en 1909, encabezado por Mme. Brunschvig. En 1913 Alice Paul encabeza las reivindicaciones sufragistas en U.S.A. Pero es recién después de la Gran Guerra que, en la mayoría de los países occidentales, las mujeres acceden al ejercicio de los derechos y deberes políticos y sociales. Fuera de los marcos del feminismo, un grupo de mujeres se destaca en la militancia socialista, como Clara Zetkin en Rusia y Rosa Luxemburgo en Alemania. Por su parte, en el interior del movimiento anarquista—en Cataluña—diversas mujeres desempeñan papeles protagónicos en las luchas obreras y en la política de época.

Sin embargo, en esa Europa eufórica de la preguerra, ya se advertían señales que, de alguna manera, preanunciaban los acontecimientos que en breve se desencadenarían: la **Belle Époque** engendraba, a modo de contrapunto de la “vida alegre”, los ingenios militares más destructores que jamás se habían soñado y

daba estatuto de científicidad al irracionalismo y al anti-intelectualismo. Estos se afirman en las formulaciones del pragmatismo de William James y en el vitalismo de Bergson.

El racismo hace una nueva aparición. En Francia el antisemitismo adquirió una violencia inusitada en la Tercera República, a partir de 1894, con el **affaire Dreyfus**. Pero será en Alemania donde el racismo y el antisemitismo se erigirán en doctrina nacional. Guillermo II proclama al pueblo alemán la "sal de la tierra"; R. Wagner considera al pueblo judío como "la encarnación del demonio".

La Belle Époque es un breve paréntesis en la agitada vida europea que aparece envuelto en la nostalgia: nos evoca un mundo que podía creer estar al margen de las guerras...

En lo que respecta a nuestro tema específico, la "educación de las mujeres", es en el período posterior a la Gran Guerra cuando comenzarán a concretarse algunas de las cuestiones propugnadas hacia finales del XIX.

Período que se conoce como el de "los años locos" y que, si bien hace referencia a una cierta "alegría", dista mucho de la confianza que caracterizara a la **Belle Époque**. Más bien el punto de inflexión se halla en el adjetivo, que indica incisivamente la provisoriedad—casi temeraria—con que esa "alegría" es vivida.

La Exposición de París de 1925 marca el estilo de "los años locos", a la manera que la de 1889 marcó a la Belle Époque.

Hay una transformación de las propuestas artísticas: de las sensuales curvas del **art nouveau** a los primeros intentos lineales del estilo **Bauhaus**. Hay una tor-

sión hacia lo geométrico: líneas entrecortadas, aristas inesperadas, formas estilizadas.

Acompañando estos cambios, la moda femenina sufre una considerable transformación. Hay una conferencia de Le Corbusier muy ilustrativa, en la que señala:

"...la mujer nos ha precedido reformando su manera de vestir. Se encontraba en una encrucijada: seguir la vieja moda quería decir renunciar a la vida moderna, al deporte, al trabajo,... Entonces se cortó los cabellos, acortó sus mangas y sus faldas; va ahora con la cabeza desnuda, los brazos desnudos, las piernas libres; en cinco minutos está vestida. Es bella."

Es Coco Chanel quien creará la moda de la **garçonne**. Vestimenta que tiende a lo práctico, se ajusta a la transformación de las costumbres de las mujeres que ahora van a la oficina, viajan en ómnibus, practican deportes...

Esta moda de la **garçonne** alcanza su punto culminante en 1924 con el llamado vestido "camisa", falda por encima de la rodilla, por primera vez las mujeres muestran sus piernas enfundadas en medias de seda. Ello da lugar a nuevas poses, como por ejemplo cruzar las piernas al sentarse. Es la mujer cubista: un rectángulo de los hombros a las caderas, un trapecio desde las caderas a los pies. Paul Poiret (el famoso modisto de **élites** que acabó definitivamente con los corsés), suspirará ante estos cambios: "**Hasta aquí las mujeres eran bellas y arquitecturales como proas de navío. Ahora parecen pequeños telegrafistas subdesarrollados**".

La empresa Gillette hace propaganda entre las mujeres que comienzan afeitándose las axilas y terminan afeitándose el pubis. El pintar labios que aún en 1919 era considerado inmoral, termina imponiéndose. Comienza a propagarse la imagen de la mujer que fuma; eso sí: provista de largas boquillas, que son consideradas símbolo de elegancia y sensualidad.

Si en la Belle Époque las relaciones prototípicas son las de la *cocotte* con el viejo monarca, el noble o el financista; las relaciones de los **años locos** son las de la *garçonne*, a veces madura, con el adolescente. Las mujeres de la entreguerra aman a los hombres-niños al estilo Rodolfo Valentino. La homosexualidad, por primera vez en Europa occidental después de largos siglos, sale a la luz pública y osa dar su nombre: Marcel Proust, Jean Cocteau, Gide...

La guerra ha acabado con muchas de las creencias que entretejían la sociedad decimonónica. Parte de ese viejo orden se ha derrumbado en el estrépito de las batallas. Aparece un significativo que, de alguna manera, define el momento: se trata de la **"inquietud"**. La **"inquietud"** de Gide, la **"inquietud"** de Cocteau. Estar a la moda es estar **"inquieto"**.

Inquietud que se mueve a ritmo de esa multitud abigarrada bailando desenfadadamente fox-trot, charleston, shimmy, rag, one step, jazz. En **El punto culminante**, Klaus Mann reseña:

"Millones de seres indefensos, empobrecidos, desorientados, agitábanse y retorciábanse, en un delirio de hambre y miseria. El baile era una manía, una religión, un deber. La Bolsa bailaba. Los miembros del Reichstag entraban en la ronda como

locos. Los poetas se convulsionaban con espasmos rítmicos. Los lisiados, las prostitutas, los mendigos, los reformadores, los monarcas en exilio, los astutos industriales: todos contorsionábanse y danzaban".

París sigue nucleando los afanes del momento, pero no en exclusiva: New York es también capital de moda. Los escritores norteamericanos que peregrinan a París se nuclean en la mítica librería **Shakespeare and Company**, la librería del Barrio Latino de Sylvie Beach. Pertenecen al grupo de Gertrude Stein, personaje de crucial importancia en esos años y quien bautizó a los escritores de la época como una "generación perdida".

Ernest Hemingway, su discípulo, reflejó en sus obras **París era una fiesta** y **Ahora brilla** el sol, la agitada vida de la intelectualidad de entonces.

Sin embargo, tras la máscara sonriente de **los años locos**, se oculta lo que emergerá en los treinta: el rostro siniestro de las dictaduras, las represiones en masa, el terrorismo que, finalmente, desembarcará en uno de los períodos más negros de nuestra historia reciente. El espíritu festivo y deportivo de esos años lo fue, también, del fascismo.

Maurice Sachs llamó, con gran lucidez, a los años veinte como la década de la ilusión: comenzó con el idealismo sensiblero del Presidente Wilson prometiendo en la Sociedad de las Naciones un futuro de paz y de amor universal; terminó con el cinismo brutal de Hitler. La Segunda Guerra Mundial acabará desolando Europa y dibujando nuevos mapas de redistribución de ideas y territorios.

Bien, ¿y qué de la educación de las mujeres? En España, la instauración en

1939 de la forma de Estado autoritario y **único**, se refleja al hablar siempre de, precisamente, “**las mujeres españolas**”. Ello comporta la homologación en un “colectivo” que anula la diversidad. Pese a los pesares de la historia, a una educación devaluada para “mujeres”, la educación produce sus efectos más allá de la intencionalidad de sus agentes. La generación de los sesenta y setenta dio, en todo caso, prueba de ello.

Mujeres procedentes de diversos sectores sociales accederán a la Universidad, otras preferirán los cursos de la Sección Femenina del Movimiento. Algunas otras elegirán —de las maneras en que se suelen elegir— los exilios. Otros grupos diversos permanecerán anclados en esa “España profunda” que aún hoy subsiste.

Cuando se intenta escapar de los tópicos habituales en la consideración de este problema pedagógico, se advierte que ese supuesto “colectivo” se desagrega en diversidades, diferencias y, también, profundas desigualdades sociales, culturales, ... En este sentido no son situaciones homologables.

No obstante, desde la consideración social del tema, podemos afirmar que la transición de España a la modernidad de época, que se inicia a finales de los 70, marca un hito importante. La consagración del Estado Social de Derecho en el texto constitucional, representa un cambio radical en la posición que los ciudadanos adquieren ante la ley y, como corolario, de su lugar en lo social.

Hoy, como dato curioso que reflejan las estadísticas del Instituto de la Mujer, del Ministerio de Trabajo y Asun-

tos Sociales, se registra un mayor volumen de alumnas que de alumnos en las enseñanzas medias, al igual que en algunas de las Universidades (en la de Barcelona, por ejemplo). El avance de alumnas se registra en todas las carreras, no sólo en las tradicionalmente consideradas “femeninas”: Pedagogía, Psicología, Magisterio, Trabajo Social, ...

Angeles Durán reseña en su libro **La Jornada Interminable** que, en todo caso, las mujeres más perjudicadas en la estructura social, son aquellas que permanecen en los reductos domésticos, sin más horizonte que aquel que preconizaran Rousseau y Pestalozzi. Incluso por cuanto les toca resistir doblemente las crisis: su tarea es la “filigrana económica” que significa simplemente más y más horas de trabajo no remunerado para compensar con la producción doméstica la escasez de los recursos. Poniendo el cuerpo donde pocas otras cosas quedan o se pueden esperar.

El llamado “Tercer Mundo” es buen ejemplo de ello.

Bien, llegados a este punto, debiera advertirles: no hay, en sentido estricto, conclusiones. A la manera en que lo señala Virginia Woolf en su espléndido texto **Un cuarto propio**³ puedo afirmar que no hay conclusiones, pues la naturaleza de la educación y de las mujeres no nos ha sido desvelada...

2.3. ¿Y en la educación social?

Se trata, en todo caso, de precisar el postulado que encabeza este artículo: que se deje de lado esa insistencia, en la **educación de la mujer**, a efectos de permitir

³ Texto que recoge lo que originalmente -1928- fue un encargo de la Sociedad Literaria de Newham y la Onda de Girton: la realización de dos conferencias sobre el tema *las mujeres y la literatura*.

que el mundo nos sea, cada vez, más ancho y menos ajeno.

Insistencia que plantea cierta concepción de la educación social, que al hablar de colectivos con necesidades especiales, no duda en hablar de “las mujeres”, o bien de “madres solteras”. Discurso que, en nombre del BIEN (de las mujeres), perpetúa las marcas del “ideal de mujer” propio del momento de instauración de las razones del capitalismo. No es ajeno este discurso a los argumentos rusonianos ni a los pestalozzianos. También en nombre de la “discriminación positiva” se actualizan los postulados de una inferioridad, en este caso social, para enfrentar la ocupación de nuevos lugares sociales. Esta ocupación no está exenta de lucha, y compete (también a las mujeres), esa lucha, siempre preferible a cualquier paternalismo.

Tal vez, las trayectorias a trazar en los campos de la educación social, pasen porque “EL” destino deje de serlo: que aparezcan nuevas perspectivas y nuevos lugares sociales susceptibles de ser ocupados... también por las mujeres.

Haré propias las palabras de Virginia Woolf, según tradujo aquel inventor de historias llamado Jorge Luis Borges:

“Aquí me detendría, pero una convención decreta que todo discurso debe acabar con una peroración. Y una peroración dirigida a mujeres debería contener algo, ustedes convendrán, particularmente idealista y sublime. Yo debería suplicarles que recordaran sus responsabilidades, que fueran más espirituales, más elevadas (...). Pero esas exhortaciones pueden dejarse sin mayor peligro al otro sexo, que las expondrá, o mejor dicho ya las ha expuesto, con mayor elocuen-

cia que la que yo puedo suministrar. (...)

“¿Cómo alentarlas de otro modo a encarar el riesgo de la vida? Señoritas, les diría yo, y escúchenme bien pues la peroración ya empieza, en mi entender todas uds. son vergonzosamente ignorantes. Jamás han descubierto nada que valga. Jamás han sacudido un imperio o capitaneado un ejército. Los dramas de Shakespeare no los escribieron ustedes y nunca han introducido en un pueblo bárbaro los beneficios de la civilización. ¿Qué disculpa tienen? Ustedes argüirán, señalando las calles y las plazas y los bosques del mundo, repletos de habitantes negros y blancos y color café, atareados todos en el comercio, en las empresas y en el amor, que hemos tenido entre manos otra tarea. (...) Hemos concebido, criado y lavado y enseñado, tal vez hasta los seis o siete años, los mil seiscientos veintitrés millones de seres humanos que ahora pueblan el mundo, según el atlas, y eso también toma su tiempo.

“Es verdad lo que ustedes dicen, no lo discuto. Pero ¿me permitirán recordarles que desde 1866 hay (...) colegios para mujeres en Inglaterra; que desde 1880 la ley permite a la mujer casada el manejo de sus propios bienes; y que en 1919—hace ya nueve años—le concedieron el voto? ¿Puedo recordarles también que hace casi diez años, les están abiertas la mayoría de las profesiones? Tomen en cuenta esos privilegios enormes y el tiempo que han estado gozando de ellos (...) y con-

vendrán que ya no sirve para nada la excusa de la falta de oportunidad, preparación, estímulo, tiempo y dinero.(...)

“Así (...) ya pueden emprender otra etapa de su muy larga, muy trabajosa y altamente oscura carrera.

“... mi credo es que si (...) tenemos quinientas libras al año y un cuarto propio; si nos adiestramos en la libertad y en el coraje (...) si encaramos el hecho (porque es un hecho) de que no hay brazo en que apoyarnos y de que andamos solas y de que estamos en el mundo de la realidad y no sólo en el mundo de los hombres y las mujeres, entonces la oportunidad surgirá...”

Hay, por delante, encrucijada, retos diversos y, ciertamente, enormes dificultades.

La educación social puede trabajar como un articulador de posibilidades nuevas, atendiendo a la diversidad, o bien tratar de atrapar esa diversidad, en términos de categoría social, para fijarla a un destino de víctima, de objeto a proteger, de minoridad social y/o económica.

Los resultados dependerán, en cada caso, de las posiciones que los actores sociales —obvio es decirlo: también las mujeres— estén dispuestos a ocupar.

BIBLIOGRAFIA

- ABAGNANO, N.- VISALBREGHI, A. (1990): Historia de la Pedagogía. México, F.C.E.
- APPLE, M. W. (1996): Política cultural y educación. Madrid, Morata.
- ARENDT, H. (1989): *La crisis de l'educació*. En: ARENDT, H.- FINKELKRAUT, A.: La crisis de la cultura. Barcelona, Pòrtic-Assaig.
- AUGER, M. (1996): Hacia una antropología de los mundos contemporáneos. Barcelona, Gedisa.
- ARIÉS, PH.- DUBY, G. (1991): Historia de la vida privada. El Oproceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI - XVII. Madrid, Taurus.
- AUSTEN, J. (1989): Orgullo y prejuicio. Brcelona, Orbis.
- BALCELLS, A. (1977): “La dona obrera a Catalunya al primer quart del segle XX”. En: L’Avenç. Barcelona, No.4. Juliol-agost, p.p.25-29.
- CAPEL MARTINEZ, R.(1982): El trabajo y la educación de la mujer en España. Madrid, Mrio. de Cultura.
- CIEZA GARCIA, J.(1986): “Mentalidad y Educación en España durante el primer tercio del siglo XX”. En: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. No. 5; enero-diciembre 1986. Univ. de Salamanca.
- DIAZ SANCHEZ, P.- DOMINGUEZ PRATS, P. (1988): Las mujeres en la Historia de España. Siglos XVIII - XX. Madrid, Instituto de la Mujer.
- DONZELOT, J. (1990): La policía de las familias. Valencia, Pre- Textos.
- DUHET, P. (1971): Las mujeres y la Revolución 1789-1794. Barcelona, Península.
- FERNANDEZ QUINTANILLA, P.(1981): La mujer ilustrada en la España del siglo XVIII. Madrid, Mrio. de Cultura.
- GUÉHENNO, J-M. (1995): El fin de la democracia. La crisis política y las nuevas reglas de juego. Barcelona, Paidós.
- GUILLEMINAULT, G. et autres (1965): La belle époque. Paris, Denoël.
- (1966): Avant 14. Fin de la belle époque. Paris, Denoël.
- (1967): Les années folles. Paris, Denoël.
- HAUSER, A. (1964): Historia Social de la literatura y el arte. Madrid, Guadarrama.
- HEMINGWAY, E. (1958): Ahora brilla el sol. Buenos Aires, Mariel.
- 1964): París era una fiesta. Barcelona, Seix Barral.

- LAFFORGUE, J. (1962): El racismo. Bs.As., Univ. de Bs.As.
- LANOUX, A. (1957): Paris 1925. Paris, R. Delpire ed.
- LARROYO, F. (1980): Historia General de la Pedagogía. México, F. C. E.
- MANN, K. (1944): El punto culminante. Madrid, Biblioteca Nueva.
- MOEBIUS, P.J. (1982): La inferioridad mental de la mujer. Barcelona, Bruguera.
- PATURET, J-B. (1995): De la responsabilité en éducation. Toulouse, Erès.
- PESTALOZZI, J. (1982): Cartas sobre educación infantil. Barcelona, Humanitas
- PESTALOZZI, J. (1994): *Súplica a filántropos y bienhechores para el establecimiento de una alquería donde dar educación y trabajo a niños pobres*. En: QUINTANA CABANAS, J-M: Educación Social. Antología de textos clásicos. Madrid, Narcea.
- PETRUS, A. [comp.] (1997): Pedagogía Social. Barcelona, Ariel.
- PRIGOGINE, I. (1996): El fin de las certidumbres. Sgo. de Chile, edit. A. Bello.
- RIVERA, J. (1968): El folletín y la novela popular. Bs.As., Centro Editor de A.L.
- ROUSSEAU, J. (1973): Emilio o de la educación. Barcelona, Fontanella.
- SANTONI, A. (1981): Historia Social de la Educación. Barcelona, Reforma de la Escuela.
- SAVATER, F. (1997): El valor de Educar. Barcelona, Ariel.
- SPENCER, H. (1977): El individuo contra el Estado. Madrid, edic. Júcar.
- (1983): Ensayos sobre Pedagogía. Madrid, Akal.
- TAYLOR, H. (1973): "La emancipación de la mujer". En: Mill, J.- Taylor, H.: Ensayos sobre la igualdad sexual. Barcelona, Península.
- VILLALPANDO, J. (1984): "Estudio Preliminar" En: Vives, J.: Op. cit.
- VIVES, J. (1984): Tratado de la enseñanza. Introducción a la Sabiduría. Escolta del alma. Pedagogía Pueril. México, FCE.
- VV. AA. (1982): Mujer y sociedad en España (1700-1975). Madrid, Mrio. de Cultura.
- WOOLF, V. (1991): Un cuarto propio. Barcelona, Júcar.