

Las mujeres en la historia de la educación

Consuelo Flecha García

Universidad de Sevilla

La autora plantea la necesidad de reconocer las aportaciones y la experiencia de las mujeres en el ámbito social y científico y, concretamente, en la historia de la educación. Ésta tiene entre sus funciones ayudar al desarrollo del necesario sentimiento de la propia identidad como mujer o como hombre, individualizando, no escondiéndola en un genérico masculino. Analiza la presencia de las mujeres en este ámbito en el que, afirma, estamos asistiendo a un proceso de legitimación académica y de restitución histórica de la trayectoria educativa de las mujeres, en el que es fundamental la revisión de las categorías conceptuales, de la periodización y del análisis de las fuentes. Finalmente, se revisan los criterios que contribuirán a las transformaciones necesarias para recuperar la historia de las mujeres, lo que va a contribuir a conformar otro concepto de sociedad y otros modos de entender las funciones de hombres y mujeres dentro de él.

The author puts forward the need of recognising women's contribution and experiences in social and scientist framework, especially in the History of Education. The main function of this new perspective is to help the development of the identity as woman or man, individualizing, trying not to hide behind a generic masculine. She analyses the presence of women in education and she considers we have been assisting to an academic legitimating progress which is so relevant for revising conceptual categories. Finally it revises the criteria which will contribute to make necessary changes to recover women history, to change society and to build new manners of understanding women's and men's functions.

1. Introducción

En un contexto social y científico atento a los cambios que es imprescindible introducir en la mirada a la realidad y, más en concreto en nuestro caso, ante unos objetivos de conocimiento histórico que se han ampliado hasta abarcar todo aquello que tiene que ver con las personas y con cada grupo humano, el hacer historia de las mujeres ha significado una toma de postura necesaria y un reconocimiento debido a esa mitad de la población en cuanto protagonistas de una experiencia imprescindible para conocer mejor el pasado, y como centro de un análisis que amplía el sentido del mundo. Trayectoria en el tiempo, en tantos aspectos desigual y diferente de la de los hombres, que cuestiona la exclusividad concedida a la historia masculina (*his-story*) frente a la historia femenina (*her-story*)¹.

La historia de las mujeres es un ámbito del conocimiento en evidente expansión, del que hace ya más de una década comprobábamos que se había «constituido en

una de las áreas de mayor empuje y de mayor dinamismo dentro de la historiografía internacional»²

Un campo de estudio iniciado cuando las mujeres sintieron la necesidad de explicarse a sí mismas acudiendo a su pasado y a su genealogía, y que continúa alimentándose en la actualidad de la reflexión sobre su identidad, sobre sus logros y sus experiencias, sobre las contradicciones que les producen los modos de verse representadas, sobre las desigualdades que durante mucho tiempo han acompañado sus itinerarios personales, así como de la voluntad de comprometerse en esta línea de investigación con unos objetivos no sólo a corto, sino también a medio y a largo plazo. Propuestas que para muchas estudiosas se han convertido en una responsabilidad y en una tarea en las que sienten la obligación ineludible de participar.

Ya no se discute el hecho de que la historia escrita que tenemos a nuestra disposición nos dice muy poco de lo que realmente ocurrió, únicamente aquello que ha podido emerger desde criterios y perspectivas muy acotadas. Comprobamos que la posibilidad de otras interpretaciones, la evidencia de que lo transmitido representa una voz entre otras muchas, de que hay historias silenciadas, son ya variables con las que se cuenta. Y se reconoce, y se entiende como parcialidad la construcción de un relato histórico que prescindiera de ese cincuenta por ciento de la humanidad que son mujeres, o de que se haga referencia a ellas sólo tangencialmente.

La interrelación y apoyo entre diferentes ciencias -la antropología, la demografía, la economía, la historia de las mentalidades, etc.-, han hecho inevitable incorporar la presencia y las actividades de las mujeres en el discurrir de la sociedad a lo largo del tiempo. Una mayor atención a la historia de la infancia, de la juventud, de la familia, de la vida privada, de los grupos hasta ahora en la sombra, las ha convertido en autoras y en tema de conocimiento histórico. De esta manera estamos creando memoria donde, en nuestro acercamiento al pasado, apenas encontrábamos algo más que silencio y olvido.

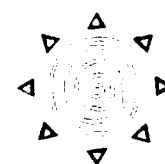
Planteamientos que, como escribió en 1976 la historiadora del Renacimiento Joan Kelly-Gadol, no pretendían como objetivo único «devolver las mujeres a la historia» sino, sobre todo, «devolver la historia a las mujeres»³. Es muy importante que la población femenina conozca y reconozca su propia historia, la de sus experiencias en ella y de ella, una historia de las mujeres en cuanto mujeres⁴, pero es de igual forma importante que esa experiencia, que las actividades que han realizado y que los espacios que han ocupado, sean considerados de interés para la historia⁵, puesto que ellas formaban parte de los grupos sociales que articulaban y movían cada sociedad. Actuación de las mujeres cuya lectura «trasciende los límites de lo personal y lo privado para insertarse creativamente en lo público y lo político»⁶, de acuerdo con un modo de concebir la realidad más interrelacionada e interdependiente.

A estos deseos iniciales se unió más tarde la pregunta de si es posible hacer historia sin que las mujeres estén en ella⁷. Suponía invertir la formulada en 1984 por Michelle Perrot sobre si era posible una historia de las mujeres⁸. Se había trabajado bien y se avanzaba.

2. Los modos de presencia en la historia de la educación

Como en otras disciplinas, en la de historia de la educación estamos asistiendo a un proceso de legitimación académica de la trayectoria educativa de las mujeres, en el que podemos distinguir una serie de fases por las que se ha ido pasando, las cuales reproducen, en buena medida, lo sucedido en otras historias específicas⁹.

Una primera, denominada de «mujeres notables», que ha procurado añadir nombres nuevos a los ya conocidos y repetidos por su especial singularidad; en



educación muy pocos, casi se reducen a la pedagoga italiana María Montessori y a alguna fundadora de instituciones destinadas a la enseñanza de niñas como, por ejemplo, Madame de Maintenon. En lugar de las reinas y de las santas que forman parte de la historia general, aquí se han incorporado mujeres que han pensado y han escrito sobre educación, mujeres que han enseñado en la escuela y en otros espacios educativos, mujeres que han intervenido en innovaciones y reformas pedagógicas. Una historia que desea proporcionar testimonios de la actividad desarrollada y aportada por las mujeres a las sociedades en las que discurrió su vida, explicaciones a las finalidades educativas que se les asignaban, pruebas que demuestran su participación y su compromiso educativo, y hasta los móviles que las alentaron para un tipo de decisiones que evitaran tener que reproducir los modelos al uso.

Eran con frecuencia versiones de unos itinerarios presentados como excepcionales –como excepción a la norma que debían seguir las mujeres-, al considerar que habían destacado en una función desempeñada en aquel tiempo por hombres; vidas que no reflejaban las de la mayoría de sus contemporáneas puesto que, de una u otra manera, ellas habían logrado, sin duda no sin esfuerzo, unas condiciones poco habituales en el caso de las mujeres, que las había llevado a realizar el deseo sentido de implicación cultural y social; pero vidas que también ponían de manifiesto que la historia no había dado a todas las mujeres las oportunidades que hubieran necesitado, que no todas habían podido pasar por esas mismas experiencias.

El momento en el que se empezó a producir esta incorporación no permitió hacerlo entonces intentando explicar a esas mujeres en su contexto histórico; apenas aprovechaba las relaciones que habían podido establecer con otras mujeres, y tampoco se solían analizar las circunstancias personales y las sociales: contexto familiar y cultural, funciones que desempeñaban en él, las relaciones que sostenían, el reconocimiento logrado en diferentes círculos, etc., que las habían permitido destacar respecto de las demás de su grupo; es decir, se acudía poco a la interacción entre su vida privada, personal, y la vida social, pública a la que pudieron asomarse.

Pero esta forma de hacer historia sirvió a algunas de las personas que nos dedicamos, dentro del campo de la pedagogía, a los Estudios de las Mujeres, como palanca de impulso para nuevos objetivos, lo mismo que para clarificar que aquellas mujeres sólo habían sido excepcionales –en el sentido de excepción que la palabra significa¹⁰– si se las valoraba desde las reglas establecidas sobre lo que tenían que ser las mujeres¹¹ y, más en concreto, sobre la mujer esencializada en su feminidad.

En un segundo momento los estudios se centraron, a partir de fuentes oficiales y con el carácter neopositivista y descriptivo de la historia tradicional, en poner de manifiesto y sacar a la luz el acceso y la presencia de mujeres en los diferentes niveles de enseñanza y tipo de estudios; se respondía a la constatación de que faltaban datos sobre las mujeres en las series que proporcionaban las estadísticas, o que las incluían de forma invisible. Aquí se ha realizado una labor de búsqueda de las que eran o parecían ausentes, volviendo a leer los documentos ya utilizados en otras ocasiones y extrayendo de ellos los datos referidos a las estudiantes, que así pueden y deben ser añadidos a la historia conocida. Se trabajaba dentro de los paradigmas existentes, sin llegar a entrar todavía en cuestiones teóricas y metodológicas, ni tampoco en lo que habían significado esas presencias en espacios considerados como de utilización masculina, para las vidas de las mujeres y para su entorno. Unas investigaciones que han cumplido y siguen cumpliendo un papel importante porque contribuyen al objetivo material de disponer de información sobre las mujeres.

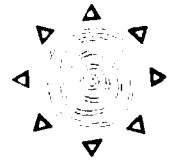
Un tercer nivel imprescindible corresponde a la identificación de las «aportaciones de las mujeres» a los procesos educativos como profesoras, como creadoras de conocimiento y como transmisoras del mismo; su presencia en la tarea de pensar la educación, desde la teoría y desde la práctica, para poder contar con sus aportaciones en aquellos campos que estén siendo objeto de análisis en las disciplinas pedagógicas. Trabajos que destacan su participación y su

compromiso en ámbitos y en valores en los que solo los hombres se habían considerado importantes en cada una de las etapas históricas a las que nos refiramos¹². En esta fase se amplió el marco de interrogantes al que se quería responder, más en la línea de interés hacia la historia desde abajo que se utiliza en otras disciplinas, focalizando grupos y acontecimientos antes tenidos como irrelevantes en razón de las personas que los protagonizaban. Se empiezan a recoger de esta forma un mayor número de aspectos de la vida de las mujeres en la educación, y en otras dimensiones, incorporando un análisis de los mismos más centrado en la perspectiva de las mujeres, en el interés por su experiencia histórica, aunque en su tiempo no se reconocieran las aportaciones que hicieron, ni el entorno cercano que las hizo posible fuera tan favorable como una lectura menos detenida puede dar a entender.

No han faltado estudios en el segundo y tercer momento sobre aquellas circunstancias y decisiones que impedían la libertad de las mujeres para elegir estudios o para desempeñar las profesiones que correspondían con la formación adquirida. En algunos casos, poniendo el acento en la subordinación a la que se les había obligado, sin abordar, al mismo tiempo, las estrategias y las formas de resistencia que paralelamente muchas de ellas acertaron a desarrollar y utilizaron para evadir lo que esos procedimientos significaban de desigualdad y de dependencia; sin reconocer la fuerza individual, y colectiva, que supieron poner en las circunstancias que impedían su deseo, aunque se las mantuviera alejadas de los centros de autoridad y de poder formal, tal como estos son definidos en el modelo patriarcal¹³. Y tampoco han faltado estudios que, desde una posición interpretada como excesivamente positiva, han buscado demostrar y transmitir que las mujeres han logrado siempre algún tipo de reconocimiento en la labor educativa. En ambos casos, son aportaciones con un valor contributivo que ofrecen nuevos conocimientos y han ayudado a desvelar muchos aspectos ignorados; sin embargo se polarizan, como en el de las «mujeres notables», sólo en algún aspecto de la tarea que desempeñaban, ignorando todo lo que rodeaba esas acciones concretas¹⁴; sesgo que justifica que haya quienes se cuestionen este tipo de visiones si no se acierta a insertarlas en el conjunto de la realidad cultural y social en el que se produjeron.

Pero se han seguido dando nuevos pasos, porque la historia de las mujeres no puede homologarse, sin más, con la historia de los hombres, y porque también ellas aportan un pasado específico, tienen una parte de la historia que les es propia. Desde esta convicción inicial ha habido que preguntarse por la verdadera experiencia educativa de las mujeres en el pasado, en parte diferente de la descripción de la misma elaborada desde una lectura convencional de las fuentes. Y las respuestas intuitivas han llevado a entrar en una vía de investigación que habla de la existencia de una cultura, de una educación, y de una memoria femenina de ello autónoma; es decir, de unos procesos educativos propios de las mujeres: mantenidos desde sus ocupaciones, desde sus costumbres, desde sus experiencias, desde sus conocimientos y saberes, desde las formas de sociabilidad y de relaciones entre mujeres, desde la aceptación y desde las tensiones que se producían entre la cultura en la que ellas se movían y la cultura dominante. Un proyecto que tiene en cuenta el valor y la «diferencia» del hacer femenino como generador de conocimiento¹⁵.

Para focalizar algunas de las dimensiones aquí implicadas se ha acudido a veces a la categoría género como una herramienta considerada en no pocos círculos del feminismo académico de imprescindible utilidad para determinados análisis conceptuales; categoría que ha justificado el porqué las mujeres han seguido una trayectoria educativa propia, si bien no para todas idéntica pues la historia ha transcurrido de forma muy diferente para unos y otros grupos de población femenina. Dentro de una retórica de referencia que se mueve principalmente en la igualdad, se han seleccionado cuestiones no tratadas por la investigación anterior, y que se entienden pertinentes para que nuevos conocimientos sobre la historia de las mujeres puedan ser incorporados a la historia general de la educación.



Temas a los que progresivamente se ha comprobado que hay que ir añadiendo otros; y, más en concreto, a los que se ha visto que es necesario acercarse con enfoques que respondan, no sólo al objetivo de ampliar el bagaje de contenidos de la historia de la educación transmitida, sino al de que lleguen a convertirse en significativos dentro de la historia. Es decir que:

- se entienda y acepte la dimensión social y pública de la educación recibida por las mujeres, por todas las mujeres, y no sólo por las de ciertos grupos en razón de su acceso a los niveles de enseñanza y de formación pensados para los hombres; así como sus consecuencias en la historia tenida como «universal», aunque fuera sólo masculina.
- permita una visión de la historia de las mujeres no victimista, no únicamente atrapada entre los binomios educación/enseñanza, pionera/víctima, público/privado, sometida/rebelde, sino que lleve a afirmar la capacidad de la «cultura femenina» transmitida para hacer historia, aun habiendo estado tanto tiempo delimitada por unas restricciones que impedían a muchas jóvenes el desarrollo de todas las posibilidades y deseos de instrucción manifestados.
- se considere a las mujeres también como actoras en la historia de la educación, creadoras de historia en el hacer educativo, puesto que sus formas de hacerlo fueron decisivas para el crecimiento personal y para la convivencia, no exclusivamente en el mundo, a veces muy limitado, en el que tuvieron que vivir.

Estamos en el proceso de elaboración de una nueva historia de las mujeres en el marco de la historia total, que sitúe a la población femenina dentro de la complejidad de cada contexto histórico y que vuelva visibles sus presencias en ella. Y se está haciendo con una cierta urgencia, como en la historia general, por el afán evidente de «restitución -restitución política, social, emocional- de una historia gravemente falseada, escondida o escamoteada»¹⁶.

3. ¿Qué preguntas hacerse?

¿Cómo pensar acerca de la historia de la educación de las mujeres? La originalidad de este ámbito de conocimiento histórico –entendido desde los Estudios de las Mujeres– está en el tipo de preguntas que formula y en las relaciones de conjunto que establece¹⁷. Precisamente aquellas que llevan a hacerlas visibles como personas que vivieron en circunstancias concretas, por las que fueron conformadas, pero en las que también ellas intervinieron. Unos acercamientos que se han hecho, y en algunos casos se siguen haciendo, desde diferentes corrientes teóricas, categorías de análisis y/o modelos de interpretación de la sociedad y de la historia, que han contribuido a desarrollar un bagaje metodológico que amplía los paradigmas historiográficos habituales, pero desde la convicción creciente de que ninguno por sí sólo puede pretender la interpretación de todos los aspectos de la realidad educativa pasada y presente de las mujeres.

Revisión de las categorías interpretativas, de la periodización, de la crítica y del análisis de las fuentes, son tres elementos que están afectando a la construcción de la historia de las mujeres en general y a la de la educación en particular. En cuanto a la primera, a las categorías que nos sirven de referencia, podemos destacar por su relación con las formas de interpretar el hecho educativo, entre otras, las siguientes:

a) La corriente de feminismo materialista que, como focaliza su análisis en la división de clases sociales y considera a las mujeres dentro de cada una de ellas, atiende más especialmente a la lectura de los mecanismos de subordinación histórica de las mujeres como grupo social en las tareas de producción y de reproducción. Con diferentes modelos de aplicación a la historia de las mujeres,

ha proporcionado algunos instrumentos de análisis que pueden aplicarse al modelo doméstico, a las relaciones entre los sexos y a la definición de las mujeres como clase social y económica, lo que ha tenido un particular valor explicativo de la educación recibida por las mujeres a lo largo de la historia.

b) Las políticas de la igualdad, que aplican un modelo de interpretación que señala como referencia lo obtenido y realizado por los hombres en cada etapa histórica. Esta lectura lleva a demostrar y a convencer de la inferioridad y dependencia femeninas, más allá de las normativas legales con las que se ha ido contando; visión que mueve a un análisis y a unas decisiones que permitan ser y hacer las mismas cosas, y de manera idéntica, que los hombres. Se acude aquí a estrategias teóricas y metodológicas que eviten la asimetría entre los sexos –como la organización de una educación calcada progresivamente de la de los chicos¹⁸–, desde un convencimiento de que todas las diferencias producen desigualdades, de que todos los poderes son autoridad, y de que únicamente lo público es importante.

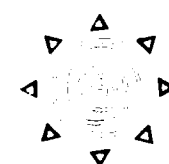
Representa un modo de situarse que cierra espacios de expresión a lo femenino, que homogeneiza en el «uno» del patriarcado en el intento de conseguir la liberación buscada. Es un modelo de análisis de la realidad que esconde trampas en su interior, como hace ya más de dos décadas, en 1972, hacía notar la filósofa Hannah Arendt, al afirmar, a propósito de esa liberación a través de la igualdad con los hombres, que «La verdadera pregunta que hay que hacerse es qué perderemos, si ganamos». Los resultados que se han ido descubriendo; las insatisfacciones que acompañan los logros esperados, van siendo el mejor incentivo para abrirse a nuevas alternativas de cambio.

c) Mirando desde otro ángulo ese mismo horizonte, se llegó a la utilización del concepto de género; un término aparentemente neutro, desprovisto de propósitos ideológicos inmediatos, pero con el que se inició una práctica metodológica muy bien acogida para el desarrollo de una historia que desvela complejas situaciones en todos los aspectos que afectan a la vida de las mujeres y, por lo tanto, a su educación. Introdujo en un estilo de percibir y de analizar que permitía caminos más ajustados a los deseos que se habían despertado, que exigía algunos matices en el camino de homologación con lo masculino.

La historia de las identidades y de las conductas de género, la institucionalización de disposiciones que lo presuponen, y el simbolismo de género que se crea, han desempeñado papeles esenciales a la hora de conceptualizar la educación en los distintos momentos de la historia, ya que para hacerlo hay que tener en cuenta las complejas y bidireccionales influencias causales entre todas las formas de la educación y de la cultura que se han dado, y los tipos de estructuras cognitivas y de funcionamiento que las han cogido y que ellas, a su vez, han promovido¹⁹.

Perspectiva que permitió no dar por supuestas una identidad y una experiencia común en todas las mujeres, puesto que había que despojarlas de su asiento en unos supuestos esencializados que eran los que habían marcado los modelos educativos. Aplicar el concepto de género ayudó a descubrir la historicidad de los roles sexuales, y a valorar la especificidad personal y contextual. Y mostró, como consecuencia, que no era lógico seguir definiendo como única la experiencia de las mujeres, aunque sí su reconocimiento como un grupo social específico distinto del masculino.

d) Mientras esta noción, entendida como un concepto relacional²⁰, iba haciéndose espacio en el modo de trabajar en historia de las mujeres, lo que ha conseguido incluso con mayor éxito del previsto, desde algunos ámbitos del pensamiento y de la práctica educativa, viene llamando la atención y aportando resultados el concepto de diferencia, de diferencia sexual, para acercarse a la realidad educativa²¹. Resituados los logros de una política a favor de la igualdad, y después de haber utilizado la perspectiva aportada por la categoría género, se trabaja desde hace algunas décadas en un modo nuevo y distinto de afrontar la



presencia de las mujeres en la educación, el cual pone el énfasis en resaltar «la diferencia entre cuerpos sexuados, la no equivalencia de los dos sexos»²², y en hacer posible, por consiguiente, la restitución, mejor el reconocimiento, del lugar negado, de una y otra forma, a las prácticas y saberes femeninos.

El género ha significado una valorada aportación al discurso sobre la educación de las mujeres, pero no lo explica todo, no es suficiente, ya que al centrarse en la descripción y en la justificación del tipo de recursos puestos al servicio de las niñas en la educación a lo largo de la historia, y al resaltar lo que aportaba de subordinación de las mujeres a los hombres, dejaba fuera todo lo que las mujeres han hecho para situarse «en un régimen de mediación y de significado distinto del patriarcal»²³.

El concepto de diferencia sexual encuentra más resistencia para ser aceptado, por la desconfianza que produce la posibilidad de que se entienda como una vuelta atrás, pero es una imprescindible estrategia metodológica para poder seguir avanzando en modos más ricos de entender la educación en todos los tiempos. Mirar desde ella confirma la certeza de que ha habido muchas formas de vivir el ser mujer, en la medida que, al destino que marca el haber sido nacida o nacido con un sexo determinado, se une la voluntad de construir una forma concreta de ser una misma más allá del imaginario y de las normas del patriarcado; esas a las que la población femenina debía responder obligatoriamente, pero que descubrimos que no consiguió uniformar a todas.

Diferencia sexual que se distancia del modo de entenderla desde los criterios dados por el orden patriarcal que la convertían en desigualdad; que es una mediación fundamental para poder conocer la educación recibida y transmitida por las mujeres desde la propia experiencia femenina, la que da significado al ser mujer desde nuevas claves; que permite reconocer genealogías y autoridad fuera de los canales por los que hasta hace poco se les hacía circular.

Desarticular el arraigo de filosofías que han construido el mundo en términos jerárquicos, de universales masculinos y de especificidades femeninas; relativizar los presupuestos en los que se sustentan muchos de nuestros conocimientos; dar importancia al punto de vista de quien observa, introducir elementos que puedan dar mejor cuenta de la realidad, es el marco en el que otras voces, como las de las mujeres, deben dejarse oír, precisamente cuando se está intentando no centrar cualquier relato histórico sólo en términos, categorías y valores masculinos; cuando se ha decidido «volver la vista atrás con una mirada caracterizada por el abandono del universalismo»²⁴.

4. Hacia una revisión de criterios

Se ha producido a un ritmo muy rápido una transformación de las motivaciones que conducen al interés por la historia; una de ellas ésta que intenta una reconstrucción del acontecer histórico situándose en la perspectiva de las mujeres, lo cual supone distanciarse de la manera en la que hasta ahora se había escrito, es decir, suponiendo que el sujeto humano universal las incluía.

El proceso de cambio que ha caracterizado al relato histórico-educativo en estas últimas décadas, la modificación de enfoques, las críticas a las ortodoxias conceptuales enraizadas y los postulados de la historia social, han proporcionado un apoyo importante al desarrollo de la historia de la educación de las mujeres²⁵. Le han ofrecido un contexto, unas metodologías y una pluralidad de posibilidades de investigación que dan legitimidad a esa historia para referirse a las experiencias vividas por las mujeres, para subrayar el interés y la importancia inherentes, no sólo con el objetivo de incorporarlas a la historia de la educación configurada en diccionarios, en manuales y en ensayos, sino por la necesidad de su presencia para mejorar una historia hasta hace poco muy delimitada en los temas objeto de estudio.

Además se ha de tener en cuenta que lo concerniente a las mujeres no puede ser simplemente un añadido, sin que se produzca un reajuste de los términos, de las pautas y de los supuestos de lo que se considera historia objetiva, neutra y universal. Un concepto de historia del que ahora somos más conscientes de que no responde ni puede responder a lo que transmite, y en el que comprobamos que incluía, al definir sus características, la exclusión de las mujeres²⁶.

Esta pertinencia de recuperar la historia de la educación de las mujeres, de entender y de explicar su situación en lo que se recuerda del pasado, de elaborar marcos de referencia teóricos y de actuación práctica que sirvan de pautas para conocerla mejor, está forzando una revisión de planteamientos historiográficos que centraban excesivamente su atención en medidas y criterios de cantidad, en el análisis de variables y en esquemas conceptuales impersonales/masculinos. Atender de manera especial a algunos de ellos, nos avisa de la necesaria revisión de criterios en relación a:

- la dicotomía que se establece entre vida pública y vida privada, cuando son dimensiones no excluyentes pues sabemos que lo privado es también público, y susceptible de ser historiado como lugar donde han circulado saberes creados y transmitidos por las mujeres, de unas a otras y de madres a hijas.

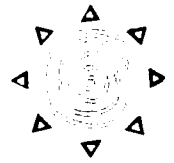
- la visibilidad impedida, bien por un uso del lenguaje que provoca ocultación y duda acerca de las personas a las que se refieren las formulaciones, propuestas y normativas legales; o bien por la falta de reconocimiento de autoridad a muchas mujeres que la tenían y que la ejercieron en su entorno a través de un hacer valioso en la educación y en la enseñanza.

- la interdisciplinariedad, que debe convertirse en el escenario inevitable de una historia de la educación de las mujeres, ya que a ella han contribuido los conocimientos generados por los discursos filosóficos, religiosos, políticos y científicos, en los cuales se apoyaban los objetivos que se les proponían. Hay en ellos una gran diversidad de cuestiones que afectan a las mujeres y a las relaciones sociales en las que se han movido, por lo que el objeto de análisis no puede encerrarse en la educación como único criterio disciplinario de referencia.

- la cronología, que marca la evolución y los periodos de cambio de las teorías y de las prácticas educativas, y que refleja el criterio elegido para ordenar las experiencias, parece que está demostrando que pueden ser necesarias formas distintas de dividir el tiempo.

El empleo de «mujer» como categoría analítica aconseja, por ejemplo, repensar el esquema tradicional de periodización de la historia -como también está sucediendo con otras categorías-; cuestionar la manera de ordenar y de computar las transformaciones producidas en la realidad educativa que ha afectado a la población femenina, la forma de elegir los acontecimientos que han provocado la selección de lo relevante o el olvido de lo no considerado como tal, la jerarquización entre importante y no importante. La nueva historiografía sobre este tema llegará a demostrar la necesidad de revisar los criterios para determinar los límites entre una etapa y otra, de introducir algunos cambios en la estructura de la temporalidad que se ha utilizado y que ha supuesto privilegiar un cierto tipo de hechos y de informaciones sobre otras.

Desde la perspectiva de las mujeres, se puede proceder a un cuestionamiento del concepto de progreso como eje de interpretación de la evolución de la historia occidental²⁷. De hecho, una de las cosas que ya se han empezado a poner de manifiesto es que las mujeres pierden libertad en los momentos que la historia general señala como de mayor avance. Hay que pensar, por ejemplo, si el período del Renacimiento no representó para la mayoría un retroceso con respecto a su situación anterior en cuanto a los modelos educativos que prevalecieron; si las oportunidades y autonomía de las mujeres de la nobleza y de la burguesía en el cultivo del saber no disminuyeron con respecto a las que ganaron entonces los hombres de su misma clase social; si no sucedió lo mismo en el caso de las monjas con la imposición de la clausura, del contacto con el exterior, y la dependencia de



un superior masculino²⁸. El análisis de diferentes etapas históricas permite afirmar que en los impulsos sociales hacia el progreso, las posibilidades y propuestas dirigidas a las mujeres en educación, y en otras dimensiones, disminuyeron siempre en relación con lo que sucedía y significaba para los hombres.

Y cuando se producen momentos de mayor control social, el primero es el que se ejerce sobre las mujeres, mientras que en los de cambio, los efectos repercuten menos y más tardíamente en su mundo que en el de los hombres²⁹. Lo que quizá tendría que modificar algunas ideas sobre las épocas «de progreso», pues no incluyeron en sus proyectos el contar con las mujeres de forma tan completa como con los hombres en las prerrogativas que se anunciaban, entre ellas una educación con mayores horizontes, sino que buscaban más bien renovadas justificaciones para mantener los límites y la subordinación que debían aceptar. Dentro de la modernidad ilustrada, etapa caracterizada por la autonomía de la razón, del sujeto, por los principios de libertad y de acceso generalizado a la instrucción, asistimos al alejamiento de la mitad de la población, de las mujeres, como destinatarias potenciales de las que se consideraban prerrogativas valiosas.

Los primeros ilustrados, entre los que algunos se atrevieron a plantear que todos los hombres eran iguales y que todos sus vínculos y dependencias eran productos sociales y, por tanto, mutables, no imaginaron que las mujeres participaran de ninguna manera de esa igualdad, ni que la ley debía reflejarla; tampoco que el trabajo de los hombres y de las mujeres pudiera ser intercambiable, y menos pensaron que los vínculos de las mujeres con los hombres y con los niños y con la familia, estaban entre las relaciones que, tal como se exigían, ataban de forma regresiva.

Por lo tanto, las periodizaciones de la historia general desde la perspectiva de la experiencia de los hombres, reflejan insuficientemente los acontecimientos y los procesos que han marcado cambios significativos en la educación y en la vida de las mujeres; se detienen poco en el ritmo diferente con el que se han producido. Aunque aún no se perciba así, es algo que en un futuro tendrá que reflejarse en el establecimiento de etapas cronológicas diferenciadas.

Otra revisión necesaria viene del hecho de que, desde hace un tiempo, en muchas investigaciones se presenta como atrayente, en la perspectiva ya señalada de una historia «desde abajo»³⁰, el abrir nuevas áreas de investigación y explorar con mayor profundidad las experiencias de personas que bien se ignoraban, bien se daban por supuestas, o bien se mencionaban sólo de pasada en la corriente principal de la historia. Y al entrar en ello se ha descubierto que el silencio no es neutral, que puede ser cómplice de actitudes, de comportamientos y de estrategias antes no percibidas o ignoradas. Dejar hablar más a las fuentes como criterio de acercamiento a lo que guardan, no sólo sirve de correctivo a la historia de las personas relevantes, sino que además abre la comprensión histórica a la posibilidad de una síntesis más rica. En nuestro caso, restituye a las mujeres una historia que podía darse por perdida o de cuya existencia incluso se era poco consciente; y proporciona a las que la escriben y a las que la leen, un sentimiento de identidad más enraizado, una idea de genealogía, de procedencia³¹. Estamos, por lo tanto, ante un deber y un derecho de ampliar los espacios de la experiencia y de la memoria que tiene como protagonistas a las mujeres.

5. Contribuye a funciones sociales valiosas

El conocimiento histórico se ha visto rodeado de una cierta actitud de minusvaloración, cuando no de descrédito en la comparación con otros, debido a la falta de relevancia que se otorga a las referencias y a los análisis del pasado dentro de una toma de posición más general en el mismo sentido, en relación con las humanidades³². La historia se ve obligada a seguir justificando su utilidad y sus fines, al menos en el ámbito de la ciencia pedagógica y de la formación del

profesorado, en una época que privilegia el beneficio concreto, el rendimiento a corto plazo. Una situación que nos ha llevado no sólo a repensar el sentido de nuestro quehacer, sino a caer en la cuenta de dónde estamos realmente en el contexto académico e investigador; a actualizar una mirada crítica que está favoreciendo una mayor cercanía a las necesidades y requerimientos de muchos grupos. Razones personales, intelectuales, institucionales y sociales nos empujan a ello.

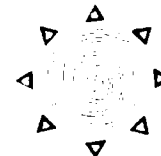
En el tema sectorial al que aquí nos referimos, no puede dejar de considerarse el carácter de compromiso con una realidad concreta que implica el optar por una investigación y una docencia sobre historia de la educación de las mujeres. Primero, porque si la historia es, por definición, la memoria colectiva de la sociedad, supone una contribución a ella el incorporar la de una de las dos partes que la constituyen; y segundo, porque si la historia es pluralidad, introducir nuevas perspectivas, nuevas visiones y nuevas actoras entre sus protagonistas, enriquece los análisis y las síntesis que está llamada a ofrecer. Preservar la memoria colectiva y educar en el pluralismo no son tareas ociosas ni inútiles sino, entiendo que, decisivas en el relato histórico.

La forma propia de este tipo de conocimiento interpela de un modo peculiar a las personas que lo cultivan cuando éste no se queda en un saber especulativo sobre el concepto, sino que desencadena un proceso de reflexión y de conciencia al captar los hechos que sucedieron y al moverse en la realidad teniéndolos en cuenta. Conforman una conciencia histórica -un estilo de acercarse y de entender la vida- que es el ámbito en el que se perfecciona el saber sobre sí mismo, y desde donde se provoca, de algún modo, la auto implicación de quien conoce.

Las indagaciones en la historia de las mujeres responden en buena parte a la búsqueda de raíces, pero también a una inquietud por el presente que nos hace preguntarnos: ¿Cómo hemos llegado hasta aquí? ¿Qué olvidos colectivos, qué abandonos consensuados, hemos consentido para encontrarnos en esta situación?³³ De un presente, por tanto, que no quiere ser fugaz ni efímero sino conectado con la memoria y con la voluntad de un futuro mejor. Preguntas que, al formularlas desde la historia de la educación de las mujeres, no sólo suponen el dar a conocer hechos del pasado mal transmitidos y aspectos de una situación actual que queremos mejor, sino que con ellas se está aludiendo a la necesidad de cambios en la actualidad; es decir, se está pretendiendo transformar e influir en las relaciones sociales, en el desvelar unas intervenciones poco conocidas que proporcionen antecedentes al deseo de ampliar los espacios de libertad femenina.

El relato histórico ha documentado abundantemente la génesis de las dependencias y de la subordinación que se han vivido y que, como las ventanas a que abre la mundialidad nos muestra, se siguen viviendo en muchas sociedades en la actualidad; pero se detiene poco, ignora casi siempre, lo que muchas mujeres hicieron, la libertad para tomar distancia, exterior o interior, de la dependencia esperada, los saberes que cultivaban, útiles a sus vidas y a las de las personas más cercanas, y con los que han contribuido a una convivencia y a una civilización más humanas. La historia nos avisa y se detiene con preferencia en unas relaciones cotidianas entre grupos humanos, en este caso entre hombres y mujeres, que están muy lejos de mostrarnos todo lo que se producía en ellos, ya que lo que registran son las interdependencias que fueron generando asimetrías crecientes³⁴ respecto de lo que se presentaba como proyecto buscado en cada sociedad.

Sólo atendiendo al pasado desde la evolución en el tiempo de lo que se analiza, podemos llegar a implicarnos mejor en un presente que permita no perder de vista el futuro. Sin memoria, sin historia, no hay presente ni expectativas, pues la conciencia de lo vivido, la exigencia de todo grupo de tener una conciencia de su pasado colectivo, es un componente inevitable de las relaciones sociales en el momento actual, de los sistemas de valores y tradiciones que lo guían, de las instituciones que gobiernan, y es un componente de su identidad en el contexto cultural en el que se mueva.



La formación de algún grado de conciencia histórica, precisamente por la pregnancia vital del saber sobre la historia, no solo tiene la capacidad de suscitar cuestiones y actitudes referidas al presente, no sólo supone implicarse en la explicación del presente, sino que el conseguirlo ayuda a ensanchar horizontes de cara al futuro. Es ahí, justamente, donde nace la responsabilidad social, ética, de quienes escriben historia, porque al mirar al pasado, trabajan en favor del futuro.

Precisamente esta responsabilidad es la que lleva a la historia de las mujeres a contribuir a una nueva manera de ver la sociedad en la que vivimos, y a conformar una memoria que queremos prepare un futuro distinto; a que el trabajo que realizamos sirva para crear conciencia, en mujeres y en hombres, que sea útil en esa dirección; finalidades que son, en primer lugar, una necesidad personal pero, al mismo tiempo, un compromiso político. Y estamos viendo cómo el continuum histórico que está saliendo a la luz, tiene elementos capaces de despertar la sensibilidad y el juicio del alumnado.

La historia puede ser igualmente una mediación cualificada en el aportar elementos para la formación de la identidad personal y de la colectiva. Si desde la antropología se vincula el nacimiento de la historia al despertar de la conciencia del yo, otra de las funciones de la historia de la educación de las mujeres será ayudar al desarrollo del necesario sentimiento de la propia identidad como mujer o como hombre, y también de la identidad de las otras personas y de los grupos, individualizando, no escondiéndola en un genérico masculino.

La diacronía en que se ordenen muchos de los datos concretos proporcionará posibilidades para discernir elementos de innovación o de permanencia y, por lo tanto, para una educación que sensibilice y promueve los cambios deseados. El relato histórico sobre épocas y sociedades diferentes ayuda a acoger la diversidad de formas posibles en cualquier aspecto que focalicemos pero, desde luego, en la educación y en la cultura. De ahí que sea visto como un medio que facilita la aceptación del pluralismo de valores, de ideas, de culturas, de creencias, uno de los requisitos imprescindibles en cualquier sociedad libre. La historia desde esta mirada ayuda, además, a no absolutizar las propias certezas, a poner a dialogar nuestras convicciones, porque da una conciencia certera de la relatividad de muchas cosas.

Y aunque la historia atestigua el carácter generalmente conflictivo de los contactos entre diferentes personas y culturas, al mismo tiempo patentiza también, en numerosas ocasiones, que los modelos culturales no son infranqueables, que las relaciones e intercambios entre grupos y pueblos han sido constantes. En este sentido comprobamos que las mujeres, en muchos momentos, han acogido y se han identificado con aspectos provenientes de otros grupos de mujeres, en la medida en que podían servirles para avanzar en la dirección que querían. Descubrir que la dimensión intercultural –la población femenina nunca ha sido uniforme, su diversidad es inmensa– ha estado presente en la historia siempre hará más natural la idea de que el mundo en que vivimos ha de ser progresivamente más interrelacionado, más pluricultural. La historia de las mujeres, con la multiplicidad de las identidades femeninas, puede asumir y desempeñar un papel decisivo también en la educación intercultural que, por tantas razones que tienen que ver muy especialmente con la población femenina, se hace urgente.

El trabajo de reflexión y de propuestas que se está haciendo desde los «Estudios de las Mujeres» en general, y desde la historia de las mujeres en particular, en las Universidades y en Instituciones nacionales o supranacionales, va teniendo una amplia repercusión social que hay que seguir favoreciendo, en la medida en que contribuyen a prácticas políticas que quieren difundir otro concepto de sociedad y otros modos de entender las funciones de hombres y de mujeres dentro de él. La mirada a los procesos educativos de ayer y de hoy son una mediación imprescindible para que sea posible.

Notas

¹ Cfr. JOHANSSON, Sheyla Ryan (1976): «Herstory as History: A New Field or Another Fad?», en CARROLL, Berenice A. (ed.): *Liberating Women's History*. Urbana, University of Chicago; 400-430.

² GÓMEZ-FERRER MORANT, Guadalupe (1995): «Las relaciones de género», en AYER, n.º 17; 15; también COMPÈRE, Marie-Madeleine (1995): *L'Histoire de L'Éducation en Europe*, Paris, Peter Lang; 260-261; MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida (1999): «La historia de las mujeres en España en los años noventa», en ORTIZ, Teresa y otras: *Universidad y Feminismo en España II. Situación de los Estudios de las Mujeres en los años 90*. Granada, Editorial Universidad de Granada; 229-322.

³ KELLY-GADOL, Joan (1976): «The Social Relation of the Sexes: Methodological Implications of Women's History», en *Signs*, n.º 1-4; 809.

⁴ BOCK, Gisela (1988): *Storia, storia delle donne, storia di genere*. Firenze, Estro Editrice; 12.

⁵ *Ibidem*; 13.

⁶ MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida (1995): *Feminismo, ciencia y transformación social*. Granada, Publ. Universidad de Granada; 8.

⁷ Cfr. SOHN, Anne Marie-THÉLAMON, Françoise (eds.) (1998): *L'Histoire sans les femmes est-elle possible?* Paris, Perrin.

⁸ fr. PERROT, Michelle (ed.) (1984): *Une histoire des femmes est-elle possible?* Marseille, Rivages.

⁹ Cfr. LERNER, Gerda (1979): *The Majority Finds Its Past. Placing Women in History*. Oxford-New York, Oxford University Press; 145-153; NASH, Mary (1984): «Nuevas dimensiones en la historia de la mujer», en *Presencia y protagonismo: aspectos de la historia de la mujer*. Barcelona, Serbal; 9-50; SCOTT, Joan W. (1990): «El género, una categoría útil para el análisis histórico», en AMELANG, James S.-Nash, Mary (eds.): *Historia y género, Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim; 23-56; RAMOS, María Dolores (2001): «Mujeres e Historiografía. La incidencia del género en el discurso histórico», en CAPORALE, Silvia-MONTESINOS, Nieves (Eds.): *Reflexiones en torno al género. La mujer como sujeto de discurso*. Alicante, Publs. Universidad de Alicante; 17-19.

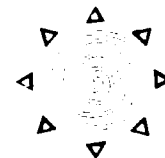
¹⁰ La palabra excepción es definida como «cosa irregular o que se aparta de la condición general de las demás de su especie; extraordinaria, infrecuente», por Julio CASARES en: *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1975.

¹¹ «Mujeres que nos han acostumbrado a llamar 'excepcionales', pero que no son más que excepción a la regla de los padres», en RIVERA GARRETAS, María-Milagros (1994): *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona, Icaria; 111.

¹² Gerda LERNER entiende esta historia de las mujeres como «de transición». Cfr. *The Majority Finds Its Past...*, op. cit.; 149-150.

¹³ YOUNG, Stacey (1997): *Changing the Wor(l)d. Discourse, Politics, and the Feminist Movement*. New York-London, Routledge; 101-102.

¹⁴ SEGURA GRAÍÑO, Cristina (1995): «Algunas cuestiones a debatir sobre la historia de las mujeres», en BARROS, Carlos (ed.): *Historia a Debate*. Santiago de Compostela, Gráf. Sementeira, Tomo II; 300-301.



¹⁵ BUTTAFUOCO, Annarita (1990): «Historia y memoria de sí. Feminismo e investigación histórica en Italia», en COLAIZZI, Giulia (ed.): *Feminismo y teoría del discurso*. Madrid, Cátedra; 57.

¹⁶ Aplico a este tema sectorial las palabras que la historiadora Elena Hernández Sandoica utiliza en un contexto general. HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena (1995): *Los caminos de la Historia. Cuestiones de historiografía y método*. Madrid, Síntesis; 9.

¹⁷ Cfr. BOCK, Gisela (1991): «La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional», en *Historia Social*, nº 9; 58.

¹⁸ Cfr. FRAISSE, Geneviève (2003): *Los dos gobiernos: la familia y la ciudad*. Madrid, Cátedra; 9.

¹⁹ Cfr. HARDING, Sandra (1996): *Ciencia y feminismo*. Madrid, Morata; 9.

²⁰ Cfr. BOCK, Gisela-COVA, Anne (dir.) (2003): *Écrire l'Histoire des femmes en Europe du sud*. Oeiras, Portugal, Celta; 2.

²¹ Cfr. MAÑERU MÉNDEZ, Ana (2001): «La diferencia sexual en la educación», en BLANCO, Nieves (coord.): *Educación en femenino y en masculino*. Madrid, Akal; 131-143.

²² RIVERA GARRETAS, María-Milagros (1994): *Nombrar el mundo en femenino...*, op. cit.; 185.

²³ Cfr. RIVERA GARRETAS, María-Milagros (1996): «La historia de las mujeres, ¿es la historia?», en VV.AA.: *Aspectos didácticos de Geografía e Historia*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza; 50-51.

²⁴ MARTINENGO, Marirí y otras (2000): *Libres para ser. Mujeres creadoras de cultura en la Europa medieval*. Madrid, Narcea; 13.

²⁵ Cfr. BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Madrid, Síntesis.

²⁶ SCOTT, Joan (1996): «Historia de las Mujeres», en BURKE, Peter: *Formas de la historia*. Madrid, Alianza; 83.

²⁷ Cfr. MARTÍNEZ, Cándida-NASH, Mary (1994): «Introducción», en AGUADO, Ana María-CAPEL, Rosa María y otr.: *Textos para la Historia de las Mujeres en España*. Madrid, Cátedra; 21.

²⁸ Es ya clásico el artículo que publicó KELLY-GADOL, Joan (1977): «Did women have a Renaissance?», en BRIDENTHAL, Renate-KOONZ, Claudia.: *Becoming visible. Women in European History*. Boston, Houghton Mifflin Co.; 137-164 (Publicado en español) «Tuvieron las mujeres Renacimiento?», en AMELANG, James S.-NASH, Mary (eds.) (1990): *Historia y Género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, op. cit.; 93-126.

²⁹ Cfr. HARDING, Sandra (1996): *Ciencia y feminismo*, op. cit.; 194.

³⁰ Denominación que utilizó por primera vez Edward THOMPSON en un artículo publicado el 7 de abril de 1966 en *The Times Literary Supplement*, con este título «History from Below».

³¹ Cfr. SHARPE, Jim (1996): «Historia desde abajo», en Burke, Peter: *Formas de hacer historia*, op. cit.; 38-58.

³² Y de la que forman parte hechos que afectan también a quienes cultivan esta ciencia, como el que refiere Josep Fontana en (1993): *La historia después de la historia*. Reflexiones sobre la situación actual de la ciencia histórica, de que más del 95% de los artículos sobre Historia publicados entre 1981 y 1985 por las revistas científicas más prestigiosas, no habían sido citados en los cinco años siguientes a su aparición. Cfr. Barcelona, *Crítica*; 124.

* GALINO CARRILLO, Ángeles (1994): «Conciencia histórica y formación humana. Pensar la historia para la educación», en *Revista Española de Pedagogía*, año LII, n.º 198, mayo-agosto: 259.

* *Ibídem.*

Consuelo Flecha García
es catedrática de Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla
Correo electrónico: cflecha@us.es