

**Una reflexión en
torno a la
educación
universitaria de
las mujeres**

Joana Colom Bauzà
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
125-133

Una reflexión en torno a la educación universitaria de las mujeres

Joana Colom Bauzà
Universitat de les Illes Balears

Resumen

Se pretende llevar a cabo una reflexión sobre el discurrir histórico de la educación de las mujeres, poniendo de manifiesto los diferentes discursos científicos y sociales que sustentaban la menor capacidad de las mujeres para poder optar y desarrollar unos estudios. A la vez, se pone en evidencia una trayectoria de mujeres que, con sus pensamientos, escritos y actitudes, lograron trascender las normas establecidas y nos han dejado todo un legado cultural que sirve de modelo referencial.

Summary

The objective is carry out a reflection on the reflecting historical of the education of the women, putting in manifesto the different scientific and social speeches that sustained the smaller capacity of the women for power to opt and to develop some studies. At the same time that is evidence a women path that thinks, written and attitudes, achieved surpass the established procedures and they have let us all a cultural legacy that serves as model to all the women.

1. Introducción

La escisión o dicotomización que se ha presentado como característica central de la definición de los géneros no es tal, sino que forma parte de una artificialidad mantenida para persistir en un discurso cultural androcéntrico que impide, todavía en la actualidad, el poder observar, analizar e interpretar tanto los aspectos intelectuales —campo científico— como afectivos —relaciones humanas— de una forma coherente e integral.

A pesar de la entrada masiva de las mujeres en el ámbito profesional de la docencia e investigación, queda el proyecto de revisar teorías y conceptos, reunir experiencia y conocimiento, investigar y recuperar la concepción y trayectoria teórica de aquellas mujeres antecesoras que iniciaron toda una línea de estudio, conocimiento y reflexión, con el propósito de crear un nuevo discurrir científico, nuevas formas de relación humana y que defendieron, sobre todo, el derecho a la educación y a la formación de las mujeres, tal como ocurrió en la Edad Media con Christine de Pizan o Issota Nogarola, entre otras mujeres de las clases altas, ante el hecho de no poder acceder a las universidades, en un momento en que la cultura dejaba de ser patrimonio de las abadías y los monasterios,

iniciándose de esta forma la llamada *querrela de las mujeres*, polémica establecida entre hombres y mujeres durante el siglo XV hasta el XVIII.

La psicología ha tardado un siglo en conceptualizar a las mujeres con una identidad propia, es decir, asumiendo que la masculinidad y la femineidad respresentan dimensiones separadas (bidimensionalidad) e independientes (ortogonalidad), estableciéndose un nuevo paradigma frente al modelo clásico que definía la masculinidad y la femineidad como extremos opuestos de una misma dimensión (CONSTANTINOPLA, 1973).

La exclusión de las mujeres en todos los ámbitos de la esfera social no ha sido positivo para ninguno de los dos sexos. El alardeado avance científico y tecnológico se ha desarrollado de forma unilateral, impidiendo un desarrollo cognitivo, emocional y social que hiciera posible crear un nuevo orden simbólico, estructural y relacional. Cambio cualitativo que se hace necesario y urgente para concebir nuevas formas de vida humana ante los acontecimientos de este final y principios de milenio. Por otra parte, el no reconocer el saber de las mujeres, ignorar sus postulados teóricos o los criterios que puedan exponer nos da una respuesta acerca de la dificultad de integrar su conocimiento y explica como es más bien una cuestión de tipo social, ajena a su devenir profesional y personal.

2. La entrada de mujeres en la universidad

Los intentos de recluir a las mujeres a esferas privadas a sido constante a lo largo de la historia. La pedagogía de Rousseau, que tanta importancia ha tenido en la educación a partir del siglo XVIII, ha sido explícitamente estudiada en las universidades —a diferencia de Poulain de La Barre que en el siglo XVII propugnaba una igualdad de educación para ambos sexos— proclamando que la mujer debía quedar excluída de la vida intelectual y seguir el camino de una educación organizada en relación a la vida del hombre y convertirse en el soporte emocional de éste. Aunque también será una mujer, Mary Wollstonecraft (1759-1797), que dé una respuesta a sus postulados pedagógicos con su obra *La vindicación de los derechos de la mujer* en 1792, (RUBIO y MAREÑU, 1989).

No será hasta mediados del siglo XIX que se inicia la enseñanza primaria para niños y niñas, educación que Emilia Pardo Bazán critica puesto que considera que la educación que reciben las niñas no hace sino perpetuar un comportamiento sumiso, de obediencia y pasividad, al que denomina “doma”.

Por otra parte, el acceso a la universidad por parte de las mujeres no llegará hasta finales del siglo XIX y principios del XX y siempre bajo acuerdos especiales que podían ser revocados en cualquier momento, tal como se desprende de los estudios realizados por Flecha (1996a) sobre las primeras universitarias españolas. Así, sabemos que las tres primeras mujeres que accedieron a los estudios universitarios, en las últimas décadas del siglo XIX, tuvieron que pedir un permiso especial tal como describe esta autora:

“Haciendo un análisis de las dificultades que, al realizar los trámites administrativos exigidos por la solicitud de matrícula, manifestaron y provocaron quienes tenían la responsabilidad directa de permitir dichas matrículas, encontramos que, como primer planteamiento, se parte de que cuando era una mujer la que aspiraba a ingresar en la Universidad —como pocos años antes había sucedido también para la enseñanza secundaria no era suficiente la aplicación que podía hacer de la normativa vigente la autoridad académica correspondiente, sino que el hecho requería acudir a la autorización del gobierno, para que

decidiese y asumiese las responsabilidades que se derivasen del caso. Y del mismo modo habían de proceder para que se les permitiera ejercer el derecho a realizar los ejercicios de Grado y a la concesión del Título, una vez aprobadas las asignaturas que comprendía el plan oficial de estudios.” (FLECHA, 1996b: 42).

Las tesis que se mantenían para que las mujeres no estudiaran se fundamentaban en su debilidad intelectual y moral, que es como decir que no alcanzaba la categoría de persona. Sin embargo, declaraban que la educación es lo que proporciona la autonomía, pero no concedían el derecho de estudiar a las mujeres. Pero más allá de considerar a la mujer con unas cualidades negativas debía subyacer el miedo de que si se permitía a las mujeres alcanzar unos estudios o conocimientos superiores, se ponía en peligro todo el armazón construido por la sociedad. Flecha señala que “No era la naturaleza la que cerraba otras posibilidades a la población femenina, sino la voluntad de asumir y de cumplir los papeles que la sociedad patriarcal seguía encomendándoles, porque eran hombres no sólo los que defendían con eficacia su pensamiento sobre este tema, sino también los que tenían la capacidad de decisión sobre los acontecimientos que podían provocar los cambios”. El saber, además de conferir dignidad humana y autonomía, confiere poder. El riesgo a perder cualquier privilegio y estar con la mujer en una posición de igualdad no resultaba fácil (FLECHA, 1996a: 40).

Así, la entrada de las mujeres en la universidad tuvo que llevarse a cabo a través de una serie de impedimentos como eran la imagen de las mujeres, el discurso biológico de la inferioridad intelectual de la mujer y los discursos sociales y políticos de los pensadores de la época.

El discurso social

La asignación de un espacio doméstico, privado para la mujer, hacía difícil la entrada de las mujeres en las universidades y en el campo del saber, puesto que la imagen psicosocial que se tenía de la mujer que hiciera ciencia representaba la antítesis de la definición de feminidad (Sánchez, 1991). En este sentido Flecha expone que en el Congreso Pedagógico de 1892 se trataba a las mujeres que querían acceder al conocimiento de “varoniles”, dándose por supuesto el carácter masculino del saber. Sin embargo, la aparición de movimientos feministas, surgidos en estrecha relación con las ideas de libertad e igualdad individual, sostenidas por el liberalismo, como condición para los cambios políticos y sociales que se perseguían, posibilitaron un contradiscurso que propugnaba la desaparición de las desigualdades sociales y culturales que venían padeciendo las mujeres. Razones por las que se exigía cambios en la situación de las mujeres a partir de la segunda mitad del siglo XIX (FLECHA, 1996b).

Con el proceso de constitución y consolidación de las universidades en el siglo XIII, las mujeres habían quedado excluidas del saber, del conocimiento científico. Algunas de las estrategias que se utilizaron para conseguir estos objetivos fueron: “la cancelación de la autoría femenina, o lo que es lo mismo, la eliminación de las huellas de una tradición de mujeres científicas, y la elaboración de teorías pretendidamente científicas, que son utilizadas con fines políticos, es decir, proponer teorías para mantener una predeterminada inferioridad intelectual femenina en base a supuestos biológicos. Todo ello coincidiendo con momentos de mayor libertad femenina” (RUBIO, 1999: 209). La historiadora Rivera (1997) también pone en evidencia que durante los siglos XIII y XIV se constata un retroceso de los espacios de libertad femenina que conllevaron a una pérdida de la

autoridad y de sentido de mediación femenina y que algunas historiadoras como Joan Kelly al cuestionarse por las formas de progreso humano que representó el Renacimiento llegó a clasificarlo de progreso para los varones y de retroceso para las mujeres (RIVERA, 1997).

Por otra parte, Timmermans (1993) analizando la educación de las mujeres francesas y la vida de los salones literarios en el siglo XVII, describe como los términos “*preciosa y mujer sabia* tuvieron en su origen un carácter positivo y se convirtieron, posteriormente, en negativos al ser utilizados para referirse a las pretensiones de determinadas mujeres de erigirse en autoridades culturales” (citado en VARELA, 1997: 203).

El saber de las mujeres quedó ridiculizado, y aún cuando desde nuestro punto de vista actual, este hecho demuestra más un acto de incivildad y aculturación por parte de la sociedad, es evidente que dentro del panorama socio-cultural de aquella época, repercutió una vez más en detrimento de las mujeres creando una imagen negativa respecto a las mujeres que querían romper con un estatus social y personal para, de esta forma, salir del encorsetado espacio interior al que estaban sometidas y que mujeres como Mary Astell (1668-1731) y lady Mary Montagu (1689-1762) ponen de manifiesto en sus escritos al no aceptar la visión convencional de la sociedad; rechazando la desigualdad entre los sexos concebida como un orden divino, natural e inevitable o bien rechazando la distribución de los roles masculinos y femeninos en cuanto al trabajo, los estilos de vida y la moral. Consideraban a las mujeres como una categoría independiente y no estaban de acuerdo en que se las definiera en relación a los hombres (RUBIO y MAREÑO, 1989).

Harriet Taylor (1809-1858), esposa de John Stuart Mill, en su ensayo *La emancipación de la mujer*, publicado en 1851, señala que son tres las razones que se mantienen para excluir a las mujeres de la vida social activa: a) la vida social activa es incompatible con la maternidad; b) La inoportunidad de aumentar la presión —ya excesiva— de la competencia en los empleos profesionales o lucrativos y c) el endurecimiento del “carácter de la mujer” si se incorpora a la vida política, social y profesional. En cuanto a la educación de las mujeres 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**” (citado en NUÑEZ, 1997: 59).

El discurso biológico

Según Laqueur (1994) la biología era el fundamento epistemológico de las afirmaciones sobre el orden social, económico y cultural de hombres y mujeres. De esta forma, las diferencias biológicas entre hombres y mujeres eran los “hechos” que sustentaban las diferencias y, por ende, los roles de género.

Es el momento en que se está demostrando la menor capacidad intelectual de las mujeres a través de la comparación del peso de los cerebros y en la actualidad, tal como señala Rubio (1999), se fomentan los estudios científicos que como el determinismo biológico, tratan de sentar las bases “naturales” de la inferioridad del sexo femenino.

Los anatomistas del siglo XVIII ya habían pretendido dar a conocer la complementariedad de los sexos a través de toda una serie de descripciones sobre las diferencias anatómicas:

“Los ilustradores anatómicos pudieron enfatizar aquellos rasgos definitorios de un “típico” esqueleto femenino: pelvis ancha, tórax

pequeño, espina dorsal curvada y cráneo diminuto. Un esqueleto así apoyaba la tesis de que la mujer había sido creada para producir niños, no para pensar” (HIGONNET, 1989: 40).

Algunos autores consideraban que la “diferencia” no podía demostrarse en los cuerpos visibles sino en los elementos microscópicos que los constituían. En el texto de Laqueur se expone:

“Patrick Geddes, eminente profesor de biología así como urbanista y autor sobre temas sociales muy variados, recurrió a la fisiología celular para explicar el “hecho” de que las mujeres eran más pasivas, conservadoras, perezosas y estables” que los hombres, mientras que éstos eran “más activos, enérgicos, entusiastas, apasionados y variables”. Pensaba que con raras excepciones [...] los machos estaban constituidos por células catabólicas, células que consumen energía [...] las células femeninas, por su parte, eran anabólicas; almacenaban y conservaban la energía. Y aunque admitía que no podía elaborarse totalmente la conexión entre esas diferencias biológicas y las “diferencias psicológicas y sociales resultantes”, justificaba no obstante los respectivos roles culturales de hombres y mujeres con una audacia pasmosa. Las diferencias pueden ser exageradas o disminuidas, pero para suprimirlas “sería necesario que comenzara de nuevo la evolución sobre nuevas bases. Lo que se decidió entre los protozoos prehistóricos no puede anularse por una ley del Parlamento” (LAQUEUR, 1994: 24).

La ciencia ha actuado históricamente para racionalizar y legitimar la distinciones de sexo. Las nociones previas de diferencia e identidad determinan lo que se ve y lo que se cuenta (LAQUEUR, 1994).

3. Reconocer la genealogía del saber de las mujeres

Reconocer la genealogía del saber de las mujeres implica reconocer la existencia de todas aquellas mujeres que llevaron a cabo una actividad intelectual. El saber o conocimiento de las mujeres no comienza con la tradición de las primeras mujeres universitarias, sino que a lo largo de la historia siempre ha habido mujeres que trascendieron los roles asignados y se interesaron por las cuestiones científicas y académicas, dejándonos todo un legado de pensamiento y conocimientos adquiridos. Sin embargo, han sido ignoradas durante mucho tiempo y, por tanto, generaciones de una historia reciente no han conocido, debido a la invisibilidad de la mujeres en la historia.

Reconocer la genealogía del saber de las mujeres implica no tener que partir de la ausencia de modelos respecto a la formación y construcción de la identidad femenina, en cuanto a su desarrollo intelectual y científico. El trascender una imagen personal, más allá de los roles maternos y familiares, no ha sido tarea fácil para el conjunto del colectivo femenino. Todavía se presenta en la actualidad cierto dilema entre las aspiraciones personales, laborales y sociales y el atender a las responsabilidades maternas y familiares. Esta escisión no es sino fruto del orden dicotómico entre lo social y lo privado. La celebración de la igualdad implica el despliegue de una nueva concepción de la realidad

social y nuevos modos de organización en todos los ámbitos. Desde el momento en que todavía se vienen padeciendo dichos dilemas es que no se ha resuelto dicha igualdad.

Reconocer la genealogía conlleva “la necesidad de una nueva cosmología y una nueva antropología que reconozcan que la vida en la naturaleza (que incluye a los seres humanos) se mantiene por medio de la cooperación, el cuidado mutuo y el amor” (MIES y SHIVA, 1993). Idea que ya propugnaban ciertas mujeres a lo largo de la historia y que J. Colom (1996) invitaba a repensar la sociedad desde el amor y no desde el odio; desde la armonía y no desde la confrontación; desde la vida y no desde la muerte; desde la inteligencia y no desde la ignorancia.

La epistemología, el modo de conocimiento femenino deriva de la interconexión de la realidad y la racionalidad afectiva, subraya el holismo y las relaciones armoniosas con la naturaleza (Rose, 1987). Este ha sido y es la forma de conocer que ha impregnado las categorías del pensamiento de las mujeres, sobre todo de aquellas que han tenido conciencia de su posición en el mundo.

Reconocer la genealogía implica que todas las mujeres puedan realizar cualquier proyecto humano sin limitaciones ni reacciones. En un artículo aparecido en el País digital, el día 8 de marzo de 2000 y firmado por Kofi Annan, Secretario General de las Naciones Unidas, nos informa de que 73 millones de niñas en edad escolar en todo el mundo no van al colegio, manifestando a su vez:

“Si queremos cambiar esta cruel e injusta situación, necesitamos algo más que construir nuevas aulas. Tenemos que acabar con los impedimentos que incitan a los padres a no llevar a sus hijas al colegio. Y una vez que las niñas vayan al colegio, tenemos que trabajar para garantizar que el colegio las prepara para la vida, desarrollando programas de estudios, libros de texto y actitudes que se centran en las aptitudes que van a necesitar en la vida. Pero el primer paso es que las sociedades reconozcan que educar a las niñas no es una opción; es una necesidad”.

Reconocer la genealogía implica devolver a la mujer la “autoridad” que le pertenece. Que cada mujer se sienta orgullosa de su identidad y pueda desarrollar un adecuado autoconcepto, de confianza, seguridad y autonomía.

Bibliografía

- COLOM, J. (1996): “Hacia una nueva construcción de la psicología del amor”. *Papers d'innovació social*, 41, pp. 5-11.
- CONSTANTINOPLE, A. (1973): Masculinity - femininity: An exception to the famous dictum?. *Psychological Bulletin*, 80, 389-407.
- FLECHA, C. (1996a): *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea.
- FLECHA, C. (1996b): Pensamiento oficial y conciencia femenina en la Universidad del siglo XIX. En CALERO, I. y FERNÁNDEZ, M. D. (Eds.): *El modelo femenino: ¿Una alternativa al modelo patriarcal?*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, pp. 33-54.
- HIGONNET, M. (1989): “La representación de la mujer”. *Boletín Informativo*, 192. Fundación Juan March, pp. 40-45
- LAQUEUR, T. (1994): *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.

- MIES, M. y SHIVA, V. (1993): *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria.
- NUÑEZ, V. (1997) “Sofía o la educación de la mujer”. *Pedagogía Social*, 15-16, pp. 49-67.
- RIVERA, M. M. (1997): *El fraude de la igualdad*. Barcelona: Planeta.
- ROSE, H. (1987): Trabajo de mujeres: conocimiento de mujeres. En AMORÓS, C.; BENERIA, L.; DELPHY, C.; ROSE, H. y STOLCKE, V.: *Mujeres: Ciencia y práctica política*. Madrid: Debate, pp. 64-86.
- RUBIO, E. (1999): Nuevos horizontes en la investigación científica. En BARRAL, M.J.; MAGALLÓN, C.; MIQUEO, C. Y SÁNCHEZ, M. D. (Eds.): *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria, pp. 209-231.
- RUBIO, E. y MAÑERU, A. (1989): “El género como categoría de análisis de la educación”. *Revista de Educación*, 290, pp. 7-20.
- SÁNCHEZ, A. (1991): La masculinidad en el discurso científico: aspectos epistémico-ideológicos. En LUNA, L. (Comp.) *Mujeres y sociedad*. Barcelona PPU, pp. 167-176.
- VARELA, J. (1997): *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: Endymion.