

# Educació de les dones i feminismes en el segle XX

Consuelo Flecha García\*

Voldria començar aquest treball afirmant que en pocs temes com en el de l'educació de les dones la reflexió sobre la seva història il·lumina d'una manera tan nítida el present de la condició femenina tal com avui es percep en els contextos socials més desenvolupats. El recorregut pels itineraris que ja s'han caminat i el retorn a moments puntuals d'aquest esdevenir serveixen de recurs, o, encara millor, de guia que ens avisa del nivell de consciència amb què dones i homes viuen les noves situacions en què unes i altres es troben en aquest final de segle.

L'interès indubtable pel present d'una realitat fins fa poc insospitada adquireix més sentit quan és alimentat des de la curiositat pel passat; des de la genealogia i/o la discontinuïtat que significa pensar-se en clau temporal reconeixent-se en el que s'ha estat. I també quan es recorre a la memòria històrica sense una nostàlgia poc probable quan ens referim a la vida de la població femenina, sinó més aviat per ajudar-nos a trobar les fonts de la pròpia identitat i també per entendre aquest esdeveniment desitjat que ha estat possible gràcies a molts esforços individuals evidents, i a un entramat de causes socioculturals entre les quals el feminisme ha ocupat un lloc significatiu.

Per això és útil presentar diferents aspectes de la vida de la població femenina al llarg de la història recent i en l'actualitat a través d'un tema que crec que cal reconèixer com el veritable motor de les transformacions que s'han produït en la condició, en les possibilitats i en la imatge de les dones segons que les percebem en aquest pas a un nou mil·lenni. Em refereixo als processos educatius en conjunt, formals i no formals, però més especialment als de nivell secundari i superior, en els quals les dones van reclamar el seu espai a Espanya fa 125 anys<sup>1</sup> des d'una actitud personal i

---

\* Consuelo Flecha García és catedràtica d'Història de l'Educació a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universidad de Sevilla. Desenvolupa la seva tasca docent i investigadora en les disciplines d'Història de l'Educació a Espanya i d'Història de l'Educació de les Dones.

Adreça professional: Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Francisco Javier s/n. 41005 Sevilla. Adreça electrònica: cflecha@cica.es

(1) Els cursos 1870-71 i 1871-72 es van matricular les dues primeres alumnes en els Instituts de Huelva i de Barcelona respectivament. La jove catalana va començar un any després la carrera professional de Medicina a la Universitat de Barcelona. Cfr. Flecha García, Consuelo: *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea, 1996, pp. 77-78 i 95-96.

una manera de pensar el món marcades per la idea de novetat i canvi per a les seves pròpies vides.

## El context d'una ruptura secular

Quan acaba el segle que ara estem recapitulant, recordar les accions i les decisions que han anat desencadenant dècada rere dècada canvis successius ens permet no tan sols enllaçar la normativa i la pràctica en l'educació de les dones sinó, alhora, relacionar-les amb els marcs discursius de referència que els van donar impuls i legitimitat. Les circumstàncies polítiques, les exigències econòmiques, la rellevància d'uns valors determinats, les noves dinàmiques en les relacions socials, la necessitat d'estendre la cultura i/o els moviments emergents, són elements imprescindibles que cal tenir en compte quan es vol analitzar la manera com es van anar configurant els sistemes educatius en general i l'educació de les dones dins d'aquests.

En el tema que ens ocupa cal reservar un lloc important als feminismes i al pensament feminista que han recorregut almenys tres segles d'història tot posant de manifest el seu compromís amb el progrés de les dones; que han articulat la manera com reclamar els drets legals, educatius, polítics, socials i laborals de la població femenina, amb formulacions diferents segons l'origen ideològic de cada un dels grups, però des d'una base comuna en el plantejament. I, en conseqüència, atendre a l'evolució de l'educació i de la reflexió pedagògica que ha afectat les dones en l'entorn d'aquestes diverses orientacions teòriques del feminisme.

Encetem el segle en el nostre país sentint els ecos que ens vénen d'Anglaterra i dels Estats Units, on ha adquirit força i visibilitat social el moviment sufragista amb les seves reivindicacions del vot i de més accés femení a l'educació; d'uns drets que s'havien reconegut per als homes, ja que es consideraven claus per a qualsevol altra transformació, i que les sufragistes vindicaven també per a les dones. Aquestes notícies, com que es reflectien aquí en la premsa diària, en les publicacions especialitzades i en el debat polític, van servir per donar suport a les decisions que moltes joves havien començat a prendre els anys anteriors respecte als estudis, i també les iniciatives públiques i privades en favor de l'escolarització femenina; fets que, al llindar de la nova centúria, ja estaven començant a produir resultats.

Amb un precedent immediat en el feminisme il·lustrat el que la professora Amelia Valcárcel considera que «és un fill no volgut de la Il·lustració»,<sup>2</sup>

(2) Valcárcel, Amelia: «La memoria colectiva y los retos del feminismo», a Valcárcel, Amelia; Renau, M<sup>re</sup> Dolors i Romero, Rosalía (Eds.): *Los desafíos del feminismo*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2000, p. 20.

i en un altre de més remot les primeres veus del qual es van començar a sentir en les albors del Renaixement,<sup>3</sup> el moviment sufragista d'origen anglosaxó va despertar en moltes dones occidentals de les dècades d'entregles una consciència de ciutadanes que els polítics del vuit-cents els havien negat. Ciutadania que aleshores s'expressava d'una manera més directa en el reconeixement dels drets al vot, a la feina remunerada i a l'educació, és a dir, a l'exercici polític, a l'autonomia econòmica i a la capacitat intel·lectual respectivament. D'aquests, a Espanya van tenir més ressò les qüestions relacionades amb l'accés als processos educatius en tots els nivells, a aquest gran projecte de civilització que en el segle XIX passava, segons l'opinió d'un nombre de persones cada cop més creixent, per l'educació de les dones, encara que els seus efectes no es notessin fins al cap de molts anys. Igual com en altres països de l'entorn occidental no van faltar veus que sostenien que la ignorància era la causa principal de la desigualtat sexual i, consegüentment, que la divulgació del coneixement era la principal solució que calia aplicar.<sup>4</sup>

Una data, 1900, en què les dones que no sabien escriure arribaven al 69% de la població femenina de deu anys i més, vint-i-dos punts per sobre del que passava en el cas dels homes, entre els quals aquest percentatge era d'un 47 %. Però era una etapa en què s'havia experimentat un avanç, ja que es venia d'uns índexs que, només tretze anys abans, el 1877, eren un 77 % i un 52 % respectivament;<sup>5</sup> en què estaven matriculades en el conjunt dels instituts de Segon Ensenyament quaranta-quatre alumnes –fet que representava un 0,13 % del total de matrícula– i només nou estudiaven en totes les universitats espanyoles –un 0,01 % de la població universitària de l'any 1900–.<sup>6</sup> Aquesta situació era derivada d'una mentalitat que havia justificat que, durant la posada en funcionament d'un procés d'escolarització més planificat per part de l'Estat a mesura que avançava el segle XIX, s'assignessin menys recursos a l'educació de les nenes; és a dir, que es distribuís el diner públic disponible de manera desigual entre nenes i nens.

Amb aquesta herència i amb aquestes referències començava per a alguns grups de dones un segle que a Espanya estava estrenant Ministeri

(3) L'escriptora Cristina de Pizán, que es considera precursora del feminisme, va abordar el tema de la igualtat dels sexes en l'obra *La Ciudad de las Damas*, escrita el 1405.

(4) Cfr. Weiner, Gaby: *Los feminismos en la educación*. Sevilla: Publ. MCEP, 1999, p. 99 (*Feminisms in Education. An Introduction*. Open University Press, 1994). La reflexió i les aportacions al voltant d'aquest argument que van oferir dones com ara Concepción Arenal o Emilia Pardo Bazán en el Congrés Hispano-Portuguès-Americà de 1892 i el debat que va suscitar sobre això, és només una mostra, si bé molt rellevant, del protagonisme que tant dones espanyoles van tenir en el fet de reclamar la igualtat de dret a l'educació, que es van sumar a les seves coetànies estrangeres.

(5) Vilanova, Mercedes; Moreno, Xabier: *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid, MEC-CIDE, 1992, pp. 235 i 249.

(6) Cfr. Flecha García, Consuelo: *Las primeras universitarias...*, op. cit., p. 150; i «La educación de las mujeres después del 98», a Ruiz Berrio, Julio [et al.] (Eds.): *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico/Diputación, 1999, p. 329.

d'Instrucció Pública i Belles Arts<sup>7</sup> i en què ja havien adquirit visibilitat innegable nombrosos grups de dones mestres dedicades a la docència a escoles primàries i a escoles normals. Dones amb un nivell de formació millor que el de la major part de les seves coetànies, que escrivien i publicaven, que sostenien i dirigien publicacions periòdiques, que presidien associacions i iniciatives de caràcter professional i social, que estaven al dia del que es debatia i es treballava sobre la 'qüestió femenina' en altres països, que reclamaven drets, que denunciaven les situacions d'injustícia que afectaven les dones pel fet de ser-ho, que oferien alternatives i que feien crides a la població femenina perquè s'unissin a les propostes de canvi. Perquè, a més a més de ser molt actives des de la posició professional adquirida, havien adoptat alguns dels postulats i les formes provinents del discurs feminista que arribava de l'exterior, si bé tot això no significava que haguessin decidit apartar-se del model domèstic que consideraven imprescindible per al benestar social, i al qual la població femenina no havia de renunciar.

Podem trobar molts testimonis de dones que en la condició de mestres o de les tasques que duïen a terme en institucions de caràcter social i educatiu, no van deixar de reclamar als poders públics els mitjans suficients per poder exercir aquest dret a la instrucció que en molts altres països del nostre entorn les joves ja tenien garantit. La constatació d'aquesta realitat, que ja era evident en les manifestacions quantitatives i qualitatives, juntament amb les exigències d'una pràctica política i social que dins del nostre país buscava progrés i modernitat, va contribuir que en el primer terç del segle XX l'educació de les dones ocupés un espai significatiu en la manera de pensar i de fer dels qui tenien la capacitat d'impulsar-la.<sup>8</sup>

## Ampliar el dret a l'educació

Encara eren proporcionalment poques les noies que estudiaven en el període al·ludit un altre nivell que el de l'ensenyament primari, però les que ho feien ja estaven distribuïdes en un conjunt de centres i de carreres més diversificat. La llarga relació que se'n podria elaborar ratiuica el despertar

- 
- (7) La urgència de dedicar més atenció al desenvolupament de la instrucció pública, els debats constants sobre la necessitat de millorar-la i el pes que se li atorgava per al progrés de la societat, van acabar fent possible que es creés un ministeri propi que acollís i gestionés els assumptes que fins aquell moment havien estat d'una direcció general dependent del Ministeri de Foment. Una Llei de 30 de març de 1900 va crear el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, del qual el primer titular va ser el conservador Antonio García Alix.
- (8) L'obra ja clàssica de Capel Martínez, Rosa María: *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1986<sup>2</sup>, 609 pp., ofereix un testimoni documentat de l'evolució que es va produir en aquest període en l'educació femenina.

d'iniciatives que va produir el fet d'haver decidit assumir amb més consciència la 'qüestió femenina'; és a dir, aquesta reflexió i presa de posició sobre la situació de desigualtat en què es trobava la població femenina i de les mesures necessàries per sortir-ne, que havien començat a formular-se la segona meitat del segle XIX, fonamentalment, però no només, entre dones de les classes mitjanes, les vertaderes destinatàries de l'exercici d'aquests drets en un primer moment. Accés a l'educació, en la major part dels casos, amb la finalitat de dur a terme posteriorment una professió compatible, des del punt de vista ideològic i pràctic, amb la condició femenina assignada, la continués exercint o no després del matrimoni. Doncs la possibilitat d'un feina remunerada per a aquest grup de població va ser un altre dels èxits que s'estaven assolint gràcies tant a les noves necessitats del desenvolupament industrial com als moviments de dones que reclamaven l'exercici d'aquest sabent que era una condició important per a la seva autonomia i la seva llibertat. I, de fet, les demandes feministes i els interessos econòmics van arribar a convergir en favor de la població femenina la qual va assistir, com a part implicada, a l'entrada d'un nombre creixent de dones en els espais on es duïen a terme activitats laborals que fins aleshores elles no realitzaven.<sup>9</sup>

Les estadístiques reflecteixen que, cada curs escolar, s'estava fent més habitual la incorporació i la permanència de les nenes en l'ensenyament primari. L'obligatorietat de cursar-lo fins als 12 anys a partir de 1909<sup>10</sup> i una creació d'escoles lenta però constant en les dècades següents, van contribuir a una assistència escolar femenina més nombrosa i, en conseqüència, a una reducció dels seus índexs d'analfabetisme, els quals van anar baixant a poc a poc: el 1920 el percentatge era d'un 52 %; el 1930, d'un 40 %, i el 1940 s'havia reduït a un 28 %.<sup>11</sup>

Fins a la reforma del Segon Ensenyament de 1926, sent ministre d'Instrucció Pública Eduardo Callejo,<sup>12</sup> els estudis de batxillerat no tenien a la pràctica cap altra finalitat que la de preparar per a la universitat, tot i que les autoritats politicoeducatives manifestessin que tenien la intenció de donar-los un sentit per si mateixos com a ampliació de l'ensenyament primari. Una situació que afavoria poc que s'hi matricuessin nenes, ja que el camí de la universitat, pels anys de dedicació que exigia i pel món pro-

- 
- (9) La qual cosa no significa que la possibilitat social i la decisió personal de treballar fessin fora tots els obstacles. La incomprensió va acompanyar moltes dones, tal com es pot comprovar fàcilment en testimonis diferents. L'obra *Sublime decisión*, de Miguel Mihura, ens apropa al que va representar per a algunes.
- (10) Una Llei de 23 de juny de 1909 va modificar la de 1857, i va ampliar tres anys l'escolaritat obligatòria per a nens i nenes, des dels sis fins als dotze anys, la qual cosa va implicar duplicar el nombre de cursos que havien d'estar-se a les aules, ja que el que havia establert Moyano era dels sis fins als nou.
- (11) Vilanova, Mercedes; Moreno, Xabier: *Atlas de la evolución del analfabetismo...* Op. cit., pp. 277, 291 i 305.
- (12) Reforma del Batxillerat aprovada per un Reial Decret de 25 d'agost de 1926, a Puelles Benítez, Manuel de (comp.): *Historia de la educación en España. De la Restauración a la II República*. Madrid: MEC, 1982, pp. 218-227.

fessional per al qual preparava, no era considerat el més convenient per a les dones. De tota manera, la presència femenina a les aules dels instituts de Segon Ensenyament, que s'havia iniciat en el segle anterior, representava un 10 % el 1920 i un 12,6 % el 1925,<sup>13</sup> i va arribar a créixer fins a un 15 % el 1930, i fins a un 31 % el 1936. La divisió del batxillerat en dos cicles en aquesta reforma de 1926, l'exigència de fer el primer cicle per cursar els estudis de Matrona i el fet de convertir-lo en un requisit per accedir a les escoles normals a partir de 1931,<sup>14</sup> van empènyer moltes noies a matricular-se en els centres que els impartien.<sup>15</sup>

Però el canvi més significatiu en el primer terç del segle XX en l'educació de les dones es va produir com a conseqüència dels seus estudis universitaris, de la seva incorporació a l'aprenentatge sistemàtic dels sabers científics. El món al qual obrien, les relacions que permetien establir, el sentiment d'autoestima que despertaven, la imatge de dones amb decisió i amb capacitat que creaven d'elles, les possibilitats que oferien d'un exercici professional molt valorat socialment, així com l'autonomia personal i econòmica a què tot això les havia de conduir, van permetre trencar d'una manera més clara amb els esquemes d'una identitat femenina marcada pel biològic i aliena, per tant, a tot el que no fossin les funcions pròpies del matrimoni i de la maternitat. Els proporcionaven una alternativa de mobilitat que en elles prenia una direcció que apuntava més al reconeixement i a l'autoritat que al possible ascens en l'escala social.

## Saber i autoritat

El nombre de dones en carreres universitàries en començar el segle era una xifra simbòlica, les nou alumnes matriculades a què ja hem fet referència, però l'any 1936 es va arribar, després d'un procés de creixement lent, a una altra de ben diferent: 2.588; s'havia passat de representar un 0,05 per cent a situar-se en un 8,8 per cent del total d'estudiants a la universitat.<sup>16</sup> Aquesta proporció permet afirmar que, almenys: una minoria de

(13) El Preàmbul del Reial Decret assenyalava com una de les raons de la reforma «el creixent augment de l'escolaritat femenina», a ídem, p. 218.

(14) El Decret de 29 de setembre de 1931 (Gaceta del 30) sobre Reforma de les Escoles Normals, incloïa l'exigència per ingressar en aquests centres «haver fet els estudis del Batxillerat actual o els que es determinin quan es reorganitzi el Segon Ensenyament» (art. 4t). A Molero Pintado, Antonio (comp.): *Historia de la Educación en España. La educación durante la II República y la Guerra Civil*. Madrid: MEC, 1991, p. 156.

(15) Cfr. Flecha García, Consuelo: «Profesores y Alumnos en los Institutos de Segunda Enseñanza en España», a *Revista de Educación*, núm. extr., 2000, pp. 269-294.

(16) Aquestes dades i les següents han estat elaborades a partir de les que ofereixen els *Anuarios Estadísticos de España*, els *Anuarios Estadísticos de Instrucción Pública*, i el *Boletín Oficial de Instrucción Pública y Bellas Artes* dels anys corresponents.

noies, ja havia aconseguit l'accés a aquest privilegi destinat als nois de les classes mitjanes acomodades, a les quals elles també pertanyien. Però que, en molts casos, es va interpretar com un camí d'emancipació que passava per la masculinitat, per l'acollida de formes i normes pròpies de la condició masculina. Normalitat que la seva presència va anar erosionant gradualment.<sup>17</sup>

Podem distingir almenys tres etapes en l'increment d'alumnat universitari femení en aquest període de temps. La primera discorre des de 1900 fins al moment en què desapareix l'exigència per a les dones de sol·licitar permís al ministeri del qual depenien els assumptes d'instrucció pública<sup>18</sup> abans de matricular-se, fins al 1910. Una dècada en què es pot considerar la presència femenina com a testimonial; s'havia d'estar envoltada d'unes circumstàncies excepcionals per fer estudis universitaris, si ens cenym al fet que només es van arribar a matricular trenta-tres noies. L'inici de la segona etapa el situo a partir del curs 1910-11, quan la desaparició dels requisits desiguals que s'exigien a les noies per matricular-se<sup>19</sup> –la qual cosa va posar fi, almenys formalment, a la política d'excepcions, a l'estratègia de l'una a una– no només va facilitar els tràmits burocràtics que s'havien de fer, sinó que va permetre apropar-se al fet d'una dona universitària considerada normal, no excepcional, i la tanco el 1923. Cada curs que comença el nombre de joves matriculades és més gran, fins que representa, al final d'aquesta etapa, el 5,4 per cent de l'alumnat universitari.

Comencem la tercera etapa el 1924 i fins al 1936, data en què els percentatges respecte del total van assolir quasi un nou per cent (de 1.926 –un 6,5 %– a 2.588 –un 8,8 %– matriculades). Molt poques, es pot pensar, però suficients com perquè alguns dels testimonis actuals de dones que van estudiar aleshores a la Universitat de Madrid, o a la de Barcelona –les que concentraven el nombre més elevat d'alumnes femenines–, transmetin que no eren tan poques, que s'havia fet habitual la seva presència a les aules universitàries. Les xifres ens diuen que objectivament no era així, amb tot, en la consciència d'aquell grup d'alumnes havia adquirit visibilitat i s'havia transformat en normal el fet que, a elles, en el seu context –pertanyien a les classes mitjanes des del punt de vista econòmic i cultural–, no els havia estat difícil aconseguir-ho o fins i tot havien estat fonamentalment animades per la família.

Aquestes dones universitàries van tenir el suport, a més a més, abans i després d'obtenir la llicenciatura, d'altres institucions que van afavorir la

- 
- (17) Cfr. Evans, Mary: *Introducción al pensamiento feminista contemporáneo*, Madrid: Minerva, 1998, p. 103.
- (18) Aquestes condicions de matrícula estaven regulades per una Reial Ordre d'11 de juny de 1888 del Ministeri de Foment, al qual va estar adscrita la gestió d'instrucció pública fins que el 1900 es va crear el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts.
- (19) Una Reial Ordre de 8 de març de 1910 en derogava una altra d'anterior que establia el requisit de «consultar a la Superioritat per tal que aquesta resolgui segons el cas i les circumstàncies de l'interessada» si l'alumna sol·licitava matrícula oficial i no pas lliure. Cfr. Flecha García, Consuelo: *Las primeras universitarias...* Op. cit., p. 92.

seva dedicació al saber i a la ciència; que els van permetre situar-se enfront d'un horitzó mental molt diferent malgrat que aquesta dedicació a l'estudi encara no es traduïa per a elles en possibilitats professionals i d'autoritat equiparables a les que suposava per als seus mateixos germans i per a molts dels seus companys de carrera. És per això que l'autoria de l'activitat intel·lectual i científica que moltes d'elles van desenvolupar en les dècades anteriors a la Guerra Civil no ha estat prou coneguda i d'fosa, encara que es mereixi estar situada en el lloc que realment va ocupar en el context de la ciència que aleshores es produïa, i en el que li correspon dins dels itineraris vitals de cada una de les que hi van contribuir.

Des de l'acció política i des de diferents iniciatives personals o de grups es va contribuir a una resposta lenta a les aspiracions d'estudi, de treball i de reconeixement que aquestes joves tenien. L'Institut Internacional (1903), les beques de la JAE (1907), l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri (1909), l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular per a la Dona (1909), la «Secció per a noies» de l'Institut de Segon Ensenyament de Barcelona (1910), l'Institut Nacional de Ciències (1910), l'Escola de la Llar i Professional de la Dona (1911), les Residències Universitàries Femenines a partir de 1914,<sup>20</sup> els Estudis d'Infermera (1915), l'Escola de Bibliotecàries (1915), l'Institut-Escola de Madrid (1918), l'Institut Catòlic Femení (1924), els Instituts Femenins de Segon Ensenyament (1929), els nombrosos centres dirigits per institucions confessionals, etc. van oferir resposta a aquests desitjos de disposar de possibilitats per a una educació més àmplia, la qual donava cabuda per escollir amb més marge de llibertat la forma de vida pràctica que es volia portar.

Alguns treballs realitzats els últims anys ens permeten conèixer les dones que en el primer terç d'aquest segle que ara acaba es van dedicar a la investigació en el camp de les humanitats i en el de les ciències. Algunes de més conegudes, com ara Maria Goyri en Lingüística i Literatura, i d'altres, més anònimes, en els projectes de l'Institut Nacional de Ciències, primer, i en els de l'Institut Nacional de Física i Química, més tard. Les seves aportacions al saber científic posen de relleu que, encara que sense rellevància en la memòria històrica, van tenir un protagonisme en la ciència espanyola d'aquest període, no sempre i del tot reconegut.<sup>21</sup>

(20) El maig de 1914 es va obrir a Madrid la primera residència per a «Senyoretetes estudiants», dins dels projectes iniciats per Pedro Poveda amb relació a l'educació de les dones, i dirigida per Mariana Ruiz Vallecillo. Experiència que s'ampliaria anys més tard amb dues noves residències a Madrid (1931 i 1934) i a altres ciutats amb universitat: Santiago de Compostel·la (1929), Valladolid (1931), Saragossa (1932), Sevilla (1933), Granada (1935) i Salamanca (1935). L'octubre de 1915 la Junta per a Ampliació d'Estudis va fundar, també a Madrid, la Residència de Senyoretetes, que va dirigir Maria de Maeztu fins que va desaparèixer el 1936.

(21) La identitat, les contribucions i el significat d'aquest grup de dones ha estat molt ben estudiat per Magallón Portolés, Carmen a *Pioneras españolas en las ciencias*. Madrid: C.S.I.C., 1998, 406 pp.



Els viatges i les estades a altres països becats per la Junta per a Ampliació d'Estudis i Investigacions Científiques a partir de 1908 van permetre a un nombre significatiu de dones amb preparació acadèmica completa i actualitzar el bagatge adquirit a les escoles normals, a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri i a la universitat, qualificació que, al seu torn, va revertir en l'activitat professional que ja prèviament havien desenvolupat o en aquella a què s'incorporaven després de l'experiència adquirida més enllà dels Pirineus. D'aquest grup han estat objecte d'estudi específic les professionals de l'educació que, amb les seves publicacions i amb la seva pràctica docent, van significar un estímul i una referència per a com contribuir a la renovació pedagògica en els diferents nivells i àmbits de l'enenyament.<sup>22</sup>

## Entre la modernitat i la tradició

Tota aquesta activitat intel·lectual, científica i pedagògica va conviure també en elles amb l'ambivalència entre canvi i tradició que va caracteritzar una bona part de la societat espanyola del primer terç de segle i que, en el seu cas, va quedar reflectit en la manera d'entendre i de combinar el saber culte i el saber utilitari, la vida privada personal i l'actuació en l'àmbit públic; si bé, en qualsevol d'elles, els nous discursos a través dels quals van configurar part de la seva identitat van tenir una incidència inevitable en la manera com es percebien elles mateixes i en la seva imatge social,<sup>23</sup> ja que deixaven entreveure de moltes maneres la inconformitat amb el seu destí de funció i el rol preassignat i el fet de voler ser reconegudes com a subjectes.

Perquè, el feminisme més de caràcter social que no pas polític que estava despertant a Espanya en aquest període no significava un abandonament del sistema de rols i patrons de comportament vinculats a la condició sexual, tal com demostren els escrits i les pràctiques vitals de la major part de les dones que es movien en aquest entorn ideològic, igual que els objectius de moltes de les institucions encarregades de l'educació fe-

(22) En l'obra de Marín Eced, Teresa: *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Madrid: C.S.I.C., 1990, 408 pp., apareix el perfil acadèmic i professional de cada una de les becades per la JAE.

(23) De la nombrosa relació de dones que podríem assenyalar amb una presència significativa en diferents àmbits i, molt especialment, en l'educatiu, recordaré en aquesta ocasió les quatre següents: Teresa Manyé, mestra en una escola racionalista catalana; Magdalena Fuentes, professora a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri; Rosa Sensat, a l'Escola del Bosc i al Grup Escolar Milà i Fontanals de Barcelona; i Margarita Comas, a l'Escola Normal de Tarragona, a la de la Generalitat i a la Secció de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona.

menina. És per això que trobem que el 1911, quan es va crear a Madrid l'Escola de la Llar i Professional de la Dona, juntament amb la voluntat que el nou centre «tingui algunes branques del saber humà que pugui facilitar-li [a la dona] l'aprenentatge de diverses professions», no es va deixar d'assenyalar que «és necessari que la dona aprengui i sàpiga tenir cura dels fills i de la casa»,<sup>24</sup> la qual cosa demostrava, sens dubte, un cert temor al fet que les joves estudiants poguessin anar agafant distància a aquestes tasques però, crec que alhora, també com a senyal d'una voluntat d'incorporació al moviment sorgit a Europa i als Estats Units al voltant de l'ensenyament domèstic. La capacitació que es volia per a les joves modernes havia de continuar estant irremeiablement vinculada a aquesta dedicació a la família que la cultura, més que no pas la naturalesa, havia assignat a les dones, en aquest moment, amb la finalitat de generalitzar unes maneres de fer que la distinció social i les exigències científiques, a més a més de la utilitat, aconsellaven, en el marc d'un discurs ideològic i polític que continuava destacant la importància de mantenir les diferències entre els sexes. Amb les implicacions que se'n derivaven per a la formació i per a la vida de les dones, començant per com van arribar a condicionar la distribució dels horaris i del temps dedicat a l'educació femenina en la família i en l'escola, i per com es van convertir en un mecanisme que entelava la seva suposada llibertat per decidir sobre l'orientació de les seves vides.

No es pot deixar de fer al·lusió, en aquesta etapa, a la pràctica de la coeducació o, més aviat, al debat sobre si era convenient i si calia aplicarla a les aules, desenvolupat en consonància amb el d'altres països europeus.<sup>25</sup> Els arguments utilitzats pels qui hi donaven suport i pels que la rebutjaven s'han d'interpretar no només des dels referents morals que, o bé avalaven que es duqués a la pràctica o, per contra, havien d'evitar que s'apliqués, sinó especialment des dels conceptes d'identitat, de característiques i de tasques femenines que en una o en l'altra forma d'organització escolar podien quedar reflectits a les aules.<sup>26</sup>

Raons ideològiques van promoure l'experiència coeducativa de l'Escola Moderna de Barcelona en els primers anys del segle i en altres escoles racionalistes, així com en la secció d'ensenyament primari de l'Institut-Escola de Madrid a partir del 1918; i raons de caire organitzatiu i econòmic van fer que el 1911 un Reial Decret, desenvolupat per una Reial Ordre posterior, oferís la possibilitat de convertir en mixtes dues escoles unitàries, de

(24) Reial Decret de 7 de desembre de 1911, a *Colección Legislativa de Instrucción Pública*. Madrid: Imprenta de l'Institut Geogràfic i Estadístic, 1911, pp. 542-547.

(25) Un estudi detallat i ben documentat sobre aquest debat i sobre les experiències realitzades a Catalunya és el de la professora Cortada Andreu, Esther: *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2ª República*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988, 316 pp.

(26) Va ser un tema recurrent durant diverses dècades a les revistes pedagògiques de l'època. Entre aquestes, des dels primers anys del segle, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* i *La Escuela Moderna*. En aquesta, per exemple, l'article sobre «La coeducación de los sexos en Finlandia» d'octubre de 1901; els de gener i març de 1908, o els d'agost i octubre de 1910.

nens i de nenes, per poder establir la graduació de l'ensenyament en les localitats on la matrícula escolar era baixa.<sup>27</sup> Aquestes, però, van ser experiències puntuals acotades, que, en alguns casos, com en el de l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri, van durar poc. El caràcter coeducatiu amb què va ser creat el juny de 1909 aquest centre de formació pedagògica superior va desaparèixer cinc anys després; les modificacions introduïdes, sent ministre Francisco Bergamín García, en l'organització de l'Escola incloïen «a fi d'aconseguir la millor formació pedagògica dels alumnes», la divisió d'aquesta «en dues seccions d'alumnes masculins i d'alumnes femenines respectivament... perquè així s'aconsegueixi l'especialització més perfecta dels estudis en harmonia amb la diversitat d'aptituds dels sexes».<sup>28</sup> En el debat mantingut sembla que prevalien en aquell moment les postures contràries a la coeducació, la qual cosa feia que molt pocs centres funcionessin en règim d'ensenyament mixt i que, per exemple, d'aquesta decisió s'afirmés el següent: «desapareix el règim de coeducació, que era tingut com a enemic per molts».<sup>29</sup>

La política educativa del primer bienni de la II República, prenent un dels principis que figuraven tant en l'ideari educatiu de la Institució Lliure d'Ensenyament com en el programa educatiu del Partit Socialista Obrer Espanyol, es va iniciar amb una mesura que convertia en mixtos els dos instituts de Segon Ensenyament femenins que funcionaven a Madrid i a Barcelona, l'Infanta Beatriz i l'Infanta Cristina, des de feia dos cursos.<sup>30</sup> Ja quan es van crear, durant la Dictadura de Primo de Rivera, hi va haver força controvèrsia, la qual cosa potser va contribuir a prendre una decisió tan d'hora. I, de seguida, una segona que establia l'organització «en règim de coeducació i amb un professorat masculí i femení» de les escoles normals.<sup>31</sup> Amb tot, no es va arribar a legislar sobre coeducació en el primer ensenyament, tot i que sí que es tenia la intenció de fer-ho, segons una disposició provisional d'aquesta mateixa normativa sobre escoles normals, que permetia l'adscripció de mestres dones «a les primeres classes de les escoles graduades per a nois sempre que no s'estengui a tot l'ensenyament primari el règim de coeducació»;<sup>32</sup> aplicació que no s'havia produït quan les eleccions van posar el govern a mans de la CEDA.

- 
- (27) Art. 5è del Reial Decret de 25 de febrer de 1911 «Regulando la graduación de Escuelas y disponiendo el desdoblamiento de las unitarias que posean Auxiliares», a *Colección Legislativa de Instrucción Pública*. Madrid: Impr. Institut Geogràfic i Estadístic, 1911, pp. 89-90, i Reial Ordre de 10 de març següent «Dictando Reglas para la ejecución del R.D. de 25 de febrero último», a ídem, pp. 100-107.
- (28) Reial Decret de 29 d'agost de 1914 reorganitzant l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri, a *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, suplement al núm. 1.265, de 2 de setembre de 1914, p. 8.
- (29) *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, any XXVI, núm. 1.266, dimecres 9 de setembre de 1914, p. 563.
- (30) Per un Decret de 28 d'agost de 1931, a *Colección Legislativa de Instrucción Pública*. 1932. Madrid: Impremta «La Enseñanza», pp. 487-488.
- (31) Decret de 29 de setembre de 1931, art. 2n, a *Historia de la Educación en España. IV La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil*. Madrid: M.E.C., 1991, p. 156.
- (32) Art. 14, a ídem, p. 159.

Però com que sí que s'havien permès experiències per part de la Inspecció en algunes escoles primàries, una Ordre d'agost de 1934, signada pel ministre Filiberto Villalobos, deixava «sense efectes el règim de coeducació establert sense autorització ministerial... excepte les escoles mixtes i de pàrvuls, per a les quals està determinat per precepte de Llei i per necessitats de l'ensenyament»,<sup>33</sup> tot i que sí que es continuava mantenint el règim de coeducació establert pel govern anterior en els instituts de Segon Ensenyament i a les escoles normals. Una normativa que ja en període de guerra la Junta de Defensa Nacional va abolir, al setembre de 1936, per aquests centres.<sup>34</sup> Per contra, a la zona que depenia del govern de la República, un any més tard, el 1937, totes les escoles primàries van passar a funcionar en règim coeducatiu.<sup>35</sup>

## El nou marc polític i ideològic

La Guerra Civil espanyola va comportar un parèntes en la vida quotidiana d'una bona part de la societat espanyola, a partir de la qual es van fer callar moltes veus i projectes per prestar el seu espai a aquella única imatge de la realitat que s'havia determinat de construir i transmetre. En el cas de la població femenina, tornem a trobar una insistència obsessiva, malgrat els canvis experimentats en la situació de les dones en les dècades anteriors de forta eferescència social, en què el món femení s'havia de tornar a caracteritzar pels afectes, pels sentiments i per la biologia; la postguerra tornava a necessitar les mares per a la reconstrucció demogràfica i moral de la nació, i cap a aquesta direcció calia orientar les joves. Una tasca que es va dur a terme amb objectius i programes concrets definits des d'uns horitzons que assenyalaven els confins del que les dones podien fer i pensar, la qual cosa, a moltes que havien arribat a creure que s'havien alliberat del «futur»<sup>36</sup> conegut, les va tornar a posar davant del dilema d'una educació domèstica o una educació intel·lectual.

La Secció Femenina va rebre l'encàrrec i la responsabilitat de transmetre a les dones joves i a les adultes aquest nou ideari. Amb activitats dins

(33) Ordre Ministerial d'1 d'agost de 1934, a *Gaceta de Madrid* de 4 d'agost, núm. 216, p. 1239-40.

(34) Als instituts de segon ensenyament, per una Ordre de 4 de setembre, a *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España* del 8, Burgos, núm. 18. (s.p.); i a les escoles normals i a les de comerç per una Ordre de 22 de setembre de 1936, a *idem* del 25, núm. 28, (s.p.).

(35) Cfr. Ordre de 9 de setembre de 1937, a *Gaceta de la República* de 13 de setembre, núm. 256, pp. 1055-56.

(36) Expressió que l'escriptora Carmen Martín Gaité va utilitzar a l'obra *La búsqueda del interlocutor*.

dels seus centres, i a través de les assignatures que impartien en el batxillerat –Labors, Formació de l'Esperit Nacional i Gimnàstica– van intervenir en aquesta reelaboració del concepte de feminitat que legitimava la imatge de reproductores de la nació.<sup>37</sup> La necessitat de «reconstrucció» que acompanya tota postguerra va servir per justificar novament la separació d'àmbits, amb el persistent interès que les dones assumissin el 'patriotisme maternal', i els homes, el «patriotisme públic i laboral».<sup>38</sup> Les dones de Falange afiliades a la Secció Femenina es van dedicar a aquesta causa nacional amb convicció i entusiasme, tot i que tampoc a elles se'ls va reconèixer la igualtat política amb els homes.<sup>39</sup>

Missió encomanada que justifica els missatges que van transmetre i les iniciatives que van posar en marxa perquè l'educació que rebessin les nenes fos dirigida a la responsabilitat que haurien d'assumir com a esposes i com a mares, al desenvolupament de les capacitats domèstiques i a la preparació per a la seva tasca com a formadores de fills i filles. La interressada identificació entre ideals polítics i valors religiosos va contribuir al desenvolupament d'un imaginari femení que va fer creure a moltes dones que qualsevol altra mena de formació i de tasca social els comportaria perills davant dels quals havien d'estar alerta, dins d'un ordre sociomoral i polític que fomentava un sistema de relacions jeràrquiques i d'hegemonia masculina.

La situació de més silenci dels moviments de dones en les nacions del nostre entorn que sortien de l'experiència d'una segona guerra en poques dècades, i en les quals s'anaven assolint els objectius buscats pel feminisme sufragista, tampoc no animaven a una presa de posició explícita i visible davant del que aquí quedava per aconseguir; això unit al fet que el clima social que es vivia a Espanya estava saturat de control sobre els desitjos i els comportaments tant dels homes com, molt especialment, de les dones, ja que la població femenina sofria la vigilància del poder polític i també la que procedia de les conseqüències i de les contradiccions del patriarcat.

De tota manera es tractava d'uns supòsits tan excessivament reductius per a la vida, sobretot d'aquelles dones que havien crescut amb uns altres anhels i expectatives en els anys anteriors a la Guerra Civil, que paral·lelament observem com el nombre de les que es van matricular a universitats i a altres centres de formació va anar augmentant curs rere curs a partir del 1940. Unes xifres que sembla que demostren que hi havia noies joves amb veu pròpia, a més de ser poc receptives als missatges externs, i que compartien, encara que les raons no fossin idèntiques per a totes, una

(37) Tot i que de caràcter general, l'obra de Maria Teresa Gallego Méndez: *Mujer, Falange y franquismo*. Madrid: Taurus, 1983, va ser la pionera d'altres treballs que posteriorment han abordat el tema de la Secció Femenina.

(38) Cfr. Caine, Barbara; Sluga, Glenda: *Género e Historia. Mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920*. Madrid: Narcea, 2000, p. 202.

(39) *Ibidem*.

visió diferent i ampliada sobre la distribució i l'ocupació dels espais culturals, sobre les activitats de les dones i la vida familiar, o sobre les oportunitats a què no estaven disposades a renunciar; en definitiva, sobre qüestions que avui s'inclouen en el que anomenem «relacions de gènere». Dones disposades a empènyer una mica en la direcció de la seva llibertat –conscients que no es podia fer tot alhora–, per indicar amb paraules, per força major balbucejants i temoroses, que no estaven personalment disposades a mantenir una definició dels escassos i fràgils drets reconeguts, que només era pertinent aplicar als homes, malgrat que la conjuntura política estigués paralitzant en uns casos i retardant en d'altres de múltiples maneres la velocitat dels canvis socialment inevitables.

Aquest període s'acostuma a la normalitat amb què les dones que han estudiat i que en molts casos desenvolupen una activitat professional, s'ocupen de la família, atenen el marit i els fills, responen a aquest model de condició femenina al qual han d'ajustar el comportament, i l'han de prioritzar sempre sobre altres funcions i responsabilitats exteriors a la casa. I a la vegada es comença a justificar les dones que, per diferents raons, no han escollit el matrimoni i fan de la seva professió una tasca central en la vida. Molt a poc a poc va anar canviant alguna cosa important en la consciència de moltes dones de les generacions de postguerra que es van ocupar consegüentment de ser, per a les seves filles, referència del que elles estaven vivint, si eren professionals, o de transmetre la necessitat de fixar-se en les referències que podien observar en les que sí que ho eren, perquè volien que entressin a formar part dels desitjos i les expectatives de futur de les seves filles; projectes que algunes haurien desitjat també per a elles mateixes, però que no els va ser possible realitzar a causa de les circumstàncies que havien envoltat la decisió sobre les seves pròpies vides.

El llibre de Betty Friedan *La mística de la feminitat*, publicat el 1963 als Estats Units,<sup>40</sup> i de seguida amb una doble traducció a Barcelona, en català i en castellà,<sup>41</sup> va reeixir a l'hora d'expressar el que tantes dones casades estaven sentint aleshores, encara que no totes en fossin conscients o aconseguissin expressar-ho. Aquest desitjar alguna cosa més que el marit, els fills i la casa; aquest no voler definir-se elles mateixes únicament en funció dels altres; aquest buscar una individualitat que tenien desdibuixada en nom d'una «mística de la feminitat» que l'autora va anomenar «el problema que no té nom». Una mística sospitosament vinculada a una manera d'interpretar la biologia i a un sistema econòmic dels quals es derivava la ineludible i jiosa dedicació de les dones al fet domèstic.

(40) *The feminine mystique*. Nova York: Norton, 1963.

(41) En català, *La mística de la feminitat*, traducció de Jordi Solé-Tura, Barcelona, Edicions 62, 1965 (1975<sup>2</sup>), 2 vols, 232 i 208 pp.; i en castellà, *La mística de la feminidad*, traduïda per Carlos R. de Dampierre i amb pròleg de Lili Álvarez, Comtessa de Valdano. Barcelona: Sagarituro, 1965 (1975<sup>2</sup>), 442 pp. Traducció que, nou anys després, el 1974, va publicar a Madrid l'Editorial Júcar, en 518 pp.

Perquè la major part de les nenes i les joves de les dues dècades següents a la guerra van ser incorporades a un model de formació centrat en el món domèstic, en uns ideals per a la vida que no passaven per la cultura acadèmica, ni per una feina remunerada després del matrimoni, ni per l'autonomia econòmica. La qual cosa no va impedir que la matrícula femenina de 1945 a 1950 arribés a un percentatge del 34,7 % de l'alumnat dels instituts d'ensenyament mitjà. Recordem que la reforma del Segon Ensenyament de 1938<sup>42</sup> havia establert un batxillerat d'un únic cicle de set anys orientat a la universitat que, sens dubte, va representar una dificultat per als qui no tenien com a finalitat fer estudis universitaris, nois o noies. Però en els anys següents el percentatge va començar a canviar a un ritme ràpid, i es va situar entre 1955 i 1960 en un 38,5 %, i el 1968, en un 44,5 %.<sup>43</sup> Novament la divisió del batxillerat en dos cicles, elemental i superior, en la Llei de 1953<sup>44</sup> va contribuir a un creixement de la matrícula femenina en el batxillerat.

Situació que va ser semblant a les facultats universitàries, en les quals la mitjana de matrícula d'alumnes femenines de 1945 a 1950 representava el 13,5 % del total d'estudiants, i el 19% de 1955 a 1960, moment en què el creixement assolit era de gairebé onze punts amb relació a 1936. Els vint anys o més que havien transcorregut fins a aconseguir aquest avanç d'onze punts es van reduir a set, ja que en el curs 1967-68 el percentatge havia arribat al 30 %.<sup>45</sup> El model domèstic que es difonia en els discursos polítics i en els educatius sobre com ensenyar a convertir-se en «nena» i després en «dona»<sup>46</sup> sembla que no va poder aturar l'accés de noies a l'ensenyament mitjà i al superior i, per descomptat, els que ho haurien pogut fer tampoc no es van atrevir a prohibir-ho.

## Unes altres inquietuds i uns altres horitzons

Durant els anys següents havien de passar moltes coses que suposarien un desplegament definitiu no només en els percentatges de dones estudiants sinó especialment en més presa de consciència de les cir-

(42) Llei de 20 de setembre de 1938 (BOE del 23) «Reguladora dels estudis del Batxillerat» i signada per Francisco Franco. A Molero Pintado, Antonio (comp.): *Historia de la Educación en España. La educación durante la II República y la Guerra Civil*. Madrid: MEC, 1991, pp. 302-320.

(43) Dades agafades de CIDE: *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988, p. 22.

(44) Llei de 26 de febrer de 1953 (BOE del 27), sobre «Ordenación de la Enseñanza Media», signada pel ministre d'Educació Nacional Joaquín Ruíz-Giménez.

(45) Dades agafades de CIDE: *La presencia de las mujeres...* Op. cit., p. 26.

(46) Cfr. Luke, Carmen: *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata, 1999, p. 20.

cumstàncies en què es desenvolupava la vida de la població femenina. Les notícies que venien de l'exterior sobre publicacions i moviments de dones, les protestes abanderades per estudiants femenines pels carrers de París, l'oposició creixent al règim de Franco i l'experiència acumulada per tantes dones que es resistien a un model familiar jeràrquic i autoritari van portar durant els primers anys setanta a una manera diferent d'entendre i de viure el significat de la formació acadèmica que estaven aconseguint, per la qual cosa des de diferents grups es va decidir utilitzar-la públicament com a possibilitat i com a instrument de llibertat personal per pensar i per actuar, manifestant-ho de moltes maneres.

La tercera onada del feminisme, la que comença en els anys seixanta, va aportar noves inquietuds i nous horitzons en la manera de concebre i d'abordar en diversos països la condició femenina, i va posar en marxa actuacions dirigides a aconseguir una inserció pública igualitària. En aquell moment van servir com a guia alguns marcs teòrics centrats en una anàlisi que tan expressivament havia sintetitzat el 1949 Simone de Beauvoir en l'afirmació amb què obria la segona part de la seva obra més coneguda: «no es neix dona, s'arriba a ser-ho».<sup>47</sup> Constatació en unes i sospita en d'altres que va remoure consciències i va empènyer a la presa de distància amb tot allò que els discursos del moment haguessin definit com a femení. El canvi que es buscava consistia, per aquella generació, en la igualtat amb els homes, a abandonar tota mena de característica i de rol que dificultés la inserció en el món masculí; establia com a referència una masculinitat que es pensava que era un requisit per a l'alliberació femenina.

D'acord amb tot això, en educació es van començar a formular propostes que, en allò de més bàsic, afavorien l'evolució d'una mentalitat que continuava posant traves a l'accés de les noies a tots els nivells educatius i a totes les modalitats d'estudi; i que, en l'orientació, plantejaven uns objectius diferents als que s'utilitzaven com a guia de la formació de les que aleshores estaven escolaritzades. Es va despertar la necessitat de canviar els continguts d'aprenentatge, de sotmetre a crítica les idees i les pràctiques educatives que s'havien transmès fins aleshores, de rebutjar o de refer tot el que s'havia rebut.

Malgrat que no es pot imposar el canvi per llei d'una manera descontextualitzada, també hi va ajudar l'aire de renovació educativa que es va viure a Espanya al voltant de l'aprovació de la Llei General d'Educació de 1970.<sup>48</sup> Un text legal que va representar un punt d'inflexió en la manera de concebre la finalitat i la presència de nens i nenes en els processos educatius, propiciant amb això un canvi de perspectiva i un avanç qualitatiu en l'escolarització femenina. En l'articulat d'aquesta llei s'unificava i universalitzava el cicle educatiu de 10 a 14 anys, es deixava oberta la possibilitat d'aules mix-

(47) Beauvoir, Simone de: *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra Feminismos, 1998, vol. 2, p. 13.

(48) Llei General d'Educació de 4 d'agost de 1970 (BOE del 6), sent ministre d'Educació i Ciència José Luis Villar Palasí.



tes, es requeria la creació de nous centres de batxillerat i la reforma del pla d'estudis, s'incorporaven a la universitat diferents carreres de grau mitjà, etc. El fet de posar-lo en funcionament va implicar la permanència en un centre educatiu de tots els nens i les nenes durant vuit cursos acadèmics i, pocs anys després, la constatació que les qualificacions aconseguides portaven les alumnes a obtenir en més proporció que els alumnes el títol de Graduat Escolar;<sup>49</sup> es posava de manifest, per tant, que les nenes responien d'una manera més eficient a les oportunitats que els estava proporcionant una educació en condicions de més igualtat. La qual cosa també va quedar reflectida amb la presència creixent de noies en el batxillerat i a la universitat.

Vint anys després, els canvis introduïts per la LOGSE i la normativa que la desenvolupa han afavorit l'atenció a una altra perspectiva focalitzada pel pensament feminista dels anys setanta i que es coneix com a 'gènere'; un concepte que permet distingir la naturalesa que sustenta cada persona dels elements que aporta la cultura en la configuració de les identitats individuals; que ha explicat com s'han construït els sexes al llarg de la història convertint en natural l'adjudicació de rols i de característiques pensats en relació amb les diferències anatòmiques, i que són font de desigualtat social i política per a les dones.<sup>50</sup> El marc legal que regula el sistema educatiu actual ha tingut en compte les implicacions d'aquest concepte en els models i les referències que nens i nenes troben en l'escola, i ho ha reflectit en el disseny dels objectius i dels continguts d'ensenyament dels nivells infantil, primari i secundari.

Aquesta nova categoria, definida per un feminisme que buscava alliberar-se del pes que la biologia i el natural tenien sobre la identitat femenina, i que permet trencar amb les representacions essencialistes d'home i dona, ofereix la possibilitat d'abordar en la pràctica escolar una reconceptualització del que és femení i del que és masculí que ajudi a superar els estereotips i les discriminacions per raó de sexe en els espais on es desenvolupa l'activitat educativa.<sup>51</sup> En aquest sentit s'afirma clarament en el Preàmbul de la Llei que «l'educació pot i s'ha de convertir en un element decisiu per a la superació dels estereotips socials assimilats a la diferenciació per sexes».<sup>52</sup>

(49) Per fer al·lusió només a un curs acadèmic que en reflecteix d'altres d'anteriors i posteriors, en el de 1982-83 van obtenir el Graduat Escolar el 70,5 % de les noies i el 65,6% dels nois. Cfr. CIDE: *La presencia de las mujeres...* Op. cit., p. 101.

(50) Una definició àmplia i documentada d'aquest concepte es pot consultar a Cobo Bedia, Rosa: «Género», a Amorós, Celia (Dra.): *10 palabras clave sobre Mujer*. Estella (Navarra): Verbo Divino, 1995, pp. 55-83.

(51) L'obra, ja clàssica, de Spender, Dale; Sarah, Elizabeth: *Aprender a perder: sexismo y educación*. Madrid: Paidós, 1993 (la publicació en anglès és de 1980), va oferir una anàlisi de la discriminació que sofrien les nenes a les aules a partir dels materials curriculars i de les interaccions en els centres mixtos. Unes altres dues obres que se centren en aquesta mateixa línia de reflexió són les de Ballarín, Pilar (Ed.): *Desde las mujeres: modelos educativos. Coeducar-segregar*. Granada: Universidad de Granada, 1992, i la de Wrigley, Julia: *Education and gender equality*. The Falmer Press: 1992.

(52) Paràgraf 29 del Preàmbul de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu, de 3 d'octubre de 1990 (BOE del 4), ocupant la cartera del Ministeri d'Educació i Ciència Javier Solana Madariaga. En l'articulat de cada un dels Títols d'aquesta Llei es van reflectint les declaracions d'intencions i els mitjans que s'han d'arbitrar per fer possible aquesta premissa.

Plantejament que està permetent educar les noves generacions des d'unes referències per a la identitat menys marcades per la biologia, des d'unes pautes que deixen més espai a les decisions personals, si bé es fàcil observar que encara queda molt camí perquè l'escola mixta que s'ha generalitzat en les últimes dues dècades universalitzi l'aplicació de mesures que facin desaparèixer els elements de desigualtat que perviuen en tants estereotips sexuals, i arribi a ser una escola coeducativa en què ja no sigui possible associar les dones amb la naturalesa i els homes amb la cultura i la civilització.<sup>53</sup>

Les diferents perspectives feministes han influït i sembla que ho continuaran fent en els processos educatius. Hi pot contribuir que les programacions educatives, els mètodes pedagògics, els llibres de text i el conjunt de l'activitat escolar responguin a una pràctica que tingui en compte les necessitats i les expectatives d'unes societats en què els criteris de justícia figuren entre els prioritaris formalment. Segurament trobaríem respostes inesperades si ens preguntéssim com estan influïnt, en què i en com ensenyem a classe i en què i en com ensenyem fora de classe.<sup>54</sup>

## Èxits, satisfacció i desitjos

Però, en qualsevol cas, ara que s'ha arribat fins aquí, convé preguntar-se si les dones ja són on volen, on poden i on els correspon ser; si els èxits obtinguts són els que s'esperaven i si se'n senten satisfetes; si aquesta presència està servint pel que, en veritat, volien. Plantejament que potser només és possible si les que avui estan passant per les aules no obliden les generacions que van inaugurar temps nous pel fet d'incorporar-se als diferents nivells educatius i tipus d'estudis; les que van començar un camí diferent, i les que els van servir d'impuls i de suport en visibilitzar amb les seves accions l'exigència de ruptures en l'ordre de gènere establert.

Les respostes d'algunes de les dones que ja se les han plantejades dins i fora del feminisme de la diferència<sup>55</sup> apunten a la necessitat de deixar d'utilitzar exclusivament els objectius que han servit com a referent per a l'educació dels nois; que cal proposar a nenes i nens unes formes simbòliques diferents de les que es donen socialment; que les pautes per a una capacitació més qualificada de les joves no poden ser les que condueixen a una homologació amb allò masculí. Entenen que la llibertat de

(53) Cfr. Weiner, Gaby: *Los feminismos en la educación*. Op. cit., p. 83.

(54) Cfr. Deats, Sara; Lenker, Lagretta: *Gender and Academia: Feminist Pedagogy and Politics*. Rowman and Littlefield, 1994, 343 pp.

(55) Cfr. Rivera Garretas, María-Milagros: *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona: Icaria, 1994, pp. 179-215.

pensar i d'actuar no s'ha de fundar en la igualtat de les dones respecte als homes ni tampoc en la contraposició a allò masculí, sinó a fer d'ensenyar i d'aprendre actes eficaços i significatius subjectivament, un camí de presa de consciència com a dones i no com a individus neutres.<sup>56</sup> I per aconseguir-ho és imprescindible dedicar espais a la construcció de genealogia femenina, a tenir cura de la qualitat de les relacions situant-les al centre de la dinàmica escolar i visibilitzant que no s'estableixin entre iguals sinó des de la interdependència, la diversitat<sup>57</sup> i la pluralitat, ja que no es pot universalitzar falsament la situació i les expectatives específiques d'un grup de dones concret, o de les que han gaudit de més protagonisme en el moviment de presa de posició que coneixem.<sup>58</sup>

L'espai que avui ocupen les dones a les aules i en la docència, la seva presència en els diferents nivells d'ensenyament i en les diferents carreres i disciplines té unes repercussions educatives que cal considerar. Per això s'han començat a desenvolupar experiències que responen a una pedagogia de la diferència sexual i de les diferències entre dones, la qual busca promoure una consciència crítica en les alumnes respecte a la seva situació en els discursos educatius<sup>59</sup> que les col·loqui davant de noves possibilitats en l'acció escolar. És una manera de fer que reclama espai i atenció dins de la tasca educativa, que exigeix reflexió, voluntat i mitjans perquè, especialment moltes professores i alumnes, tot i que no exclusivament, trobin més sentit a la feina que estan duent a terme.

Tanquem aquest apropament a un segle d'història de les modalitats i del sentit de l'educació de les dones, veient que l'anàlisi del que s'ha fet no pot deixar de tenir en compte la relació entre els marcs teòrics que han guiat en aquests últims cent anys els grups de dones amb més consciència sobre la condició femenina i amb el compromís de millorar-la, i el pes i el significat dels èxits assolits. Des dels plantejaments que el moviment sufragista havia heretat del feminisme il·lustrat, que van empènyer en les dècades d'entresegles a una educació més àmplia i sistemàtica de les dones; continuant amb el desenvolupament de la pràctica política del feminisme de la igualtat, en els objectius de la qual figurava que les dones adquirissin més llibertat de decisió sobre les seves vides així com reconeixen-

(56) Cfr. Manyeru, Ana; Jaramillo, Concepción; Cobeta, María: «La diferencia sexual en la educación: las políticas de igualdad y los temas transversales», a *Revista de Educación*, 309, 1996, pp. 127-150.

(57) Cfr. Piuksi, Anna María: «Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en educación», a Lomas, Carlos (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, 1999, pp. 42-67.

(58) Hi ha més eixos de diferències i de subordinació que s'encreuen amb el de gènere, dels quals les diverses formes de feminisme no poden estar desvinculades, tal com posa de manifest Nancy Fraser a l'obra: *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»*. Bogotá: Universidad de Los Andes, 1997, especialment en el capítol 7 sobre «Multiculturalismo, antiesencialismo y democracia radical. Una genealogía del *impase* actual en la teoría feminista», pp. 229-250.

(59) Cfr. Weiner, Gaby: *Los feminismos en la educación*. Op. cit., p. 102.

ment i visibilitat social; contribuint a la presa de consciència dels efectes que té per a l'educació el concepte de gènere i buscant com articular en la pràctica el pensament feminista de la diferència sexual d'aquest final de segle que, actualment, busca unes altres perspectives per a la identitat de les dones, generant i posant veu a projectes que permetin afirmar la seva condició de subjectes sense que les condicions i els models siguin establerts des de l'espai normatiu masculí.

Feminismes amb una progressió cronològica en la presentació pública i en la influència en l'educació de les dones –decisius en aquest tema per les qüestions substancials que han estat capaços d'evidenciar–, que no s'han neutralitzat entre si, sinó que continuen brindant posicions teòriques i compromisos concrets als que vulguin fer de l'educació un camí de i per a la justícia.

## **Paraules clau**

*Dones*

*Educació*

*Història de l'educació*

*Segle XX*

*Feminismes*

## Abstracts

Este artículo se propone realizar un recorrido por los cambios experimentales en la educación de las mujeres a lo largo del siglo XX; esos que han terminado haciendo posible una nueva imagen y una inesperada presencia de la población femenina en múltiples ámbitos sociales. Su progresiva entrada en los procesos de alfabetización, el lento pero constante acceso a los estudios de bachillerato y a las carreras universitarias y la conciencia que acompañó todos estos itinerarios, se relacionan aquí con los marcos teóricos que los feminismos han ofrecido en los últimos cien años. Aunque de manera muy indirecta en el caso de nuestro país, las reivindicaciones y las propuestas de los movimientos de mujeres han acompañado, sin duda, al suceder de los modelos propuestos en las diferentes etapas.

Cet article se propose d'effectuer un parcours parmi les changements expérimentaux dans l'éducation des femmes au long du 20ème siècle; les changements qui ont fini par rendre possible la définition d'une nouvelle image et la présence inattendue de la population féminine dans de multiples domaines sociaux. L'entrée progressive des femmes dans les processus d'alphabétisation, le lent mais constant accès à des études secondaires et supérieures et la conscience qui a accompagné tous ces itinéraires, sont mis en relation dans cet article avec les cadres théoriques que les prises de conscience féministes ont apportés au cours des cent dernières années. Bien que de façon très indirecte en ce qui concerne notre pays (l'Espagne), les revendications et les suggestions des mouvements féministes ont accompagné sans doute possible l'émergence des modèles proposés aux différentes étapes.

This article looks back at the changes that have occurred in the education of women during the XX century, changes that have resulted in a new image and an unexpected presence of women in many areas of society. The progressive steps made towards literacy, the slow but constant access to secondary education, and university degree courses and the awareness that accompanied each of these advances are discussed in terms of the theoretical frameworks provided by feminism over the last hundred years. Albeit largely indirectly in Spain, the demands and the proposals of the women's movements have, undoubtedly, accompanied the appearance of the models proposed at the different stages.