



## UNA HERENCIA PARA LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES DEL SIGLO XX: LAS PROPUESTAS DE LOS MORALISTAS E HIGIENISTAS DEL XIX

MERCEDES VICO MONTEOLIVA (\*)

*La educación de la mujer, según los más ilustres moralistas e higienistas de ambos sexos; (...) abraza desde la infancia hasta la senectud (...); señala su misión compleja como hija, madre de familia y entidad social, la considera en todas sus esferas, desde la elevada categoría de reina hasta el humilde oficio de costurera, e indica los cuidados que reclama su educación física, intelectual, moral, religiosa y social, dentro de la armonía de la razón y de la fe, según la severidad del deber, el espíritu de Jesucristo y la ciencia del siglo XIX*

(Panadés y Poblet, 1877, t. I, p. 3)<sup>1</sup>.

**RESUMEN.** Se trata de ver hasta qué punto ese «conjunto de ideas que contribuyen a divinizar a la mujer como esposa y madre, es decir, como animal hembra antes que ser humano»<sup>2</sup> según una «mujer desmitificada» –Betty Friedan–, están presentes en la educación de las niñas una vez pasado el umbral del siglo XX.

Eso es lo que nos preguntamos y a lo que intentamos contestar –con las limitaciones propias del trabajo que nos ocupa– partiendo de afirmaciones como la tan generalizada en su tiempo de: «la salvación, la civilización, la felicidad del hombre, de la sociedad, está indefectiblemente en la educación de la mujer».

Para ello abordamos la educación «física», «intelectual», «moral» y «social» –estructura de cada uno de los volúmenes sobre la formación de la mujer «de la clase alta», «media» y «popular», publicados por Panadés y Poblet a finales del siglo XIX– y desde aquí, en la medida de lo posible, su repercusión posterior.

---

(\*) Universidad de Málaga.

(1) José PANADÉS Y POBLET: *La educación de la mujer*, t. I, II y III. Barcelona, D. Jaime Seix y Compañía, 1877-1878.

(2) Betty FRIEDAN: *La mística de la feminidad*. Barcelona, Sagitario, 1965 (tit. orig.: *The feminine mystique*. 1963, p. 1).

## INTRODUCCIÓN

Al releer *El problema que no tiene nombre*<sup>3</sup> nos encontramos con los efectos de esas «ideas» que ayudan a «divinizar a la mujer» y que —en palabras de quien lo editó— «son aclarados aquí por una mujer desmitificada». Se publicó en 1963, y se ha escrito mucho desde entonces, pero sigue siendo interesante volver a él, eso sí, en su contexto (como pionera y norteamericana).

Retrocediendo en la cronología, pero dando al mismo tiempo un paso adelante en nuestro tema, deseamos recordar el reproche que le hace Francisque Vial al ciudadano de Ginebra: el de «haber adaptado demasiado bien» la educación de Sofía a su sexo, «el haberla organizado enteramente en función de su naturaleza femenina», el de haber primado «los datos concretos y particulares de la educación de las jóvenes en perjuicio de los principios teóricos, generales y permanentes de la educación humana»<sup>4</sup>.

Y es que, como recuerda Consuelo Flecha citando a Stuart Mill, hace más de cien años ya se afirmó en el ámbito de las ciencias sociales que «las conductas de hombres y mujeres eran una construcción social y que no tenían que ver necesariamente con su realidad biológica»<sup>5</sup>. Más aún, dice invocando la célebre frase de Simone de Beauvoir: «no se nace mujer, se llega a serlo»<sup>6</sup>.

Avanzando —o no— en esta línea, una de las polémicas planteadas —entre otras personas— por Amelia Valcárcel en *Sexo y Filosofía*, es la de «igualdad-diferencia». Afirma, en un apartado que titula «El derecho al mal», que «Russell tenía razón, es difícil conseguir la igualdad por arriba». Y continúa: «de esta forma sólo queda una vía abierta al par universalidad-igualdad: que las mujeres hagan suyo el actual código de los varones (...). Universalicemos definitivamente, contribuyamos al bien haciendo el mal»<sup>7</sup>.

Por otra parte, el libro de Sandra Acker<sup>8</sup>, *Género y educación*, aunque se dedica fundamentalmente al estudio de las mujeres inglesas y la enseñanza (como profesionales), contiene reflexiones en el marco de las teorías feministas y de una «sociología de la educación de la mujer» de interés para el ámbito general que se apunta en el título (si bien el subtítulo singulariza: *Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*), a saber: 1) «las formas sexistas del idioma inglés»; 2) «la terminología usada en los artículos —que— contribuye a la invisibilidad de las mujeres»; y 3) cómo los «grandes manuales —de sociología de la educación— introductorios de los setenta (Banks, 1976; Reid, 1978; Musgrave, 1979) fueron generalmente más sensibles que los libros colectivos a temas relevantes para la mujer y la educación».

(3) *Ibíd.*, pp. 29-46.

(4) Francisque VIAL: *La doctrina educativa de J.J. Rousseau* (trad. y pról. de Jesús SANZ). Barcelona, Labor, 1931, pp. 24 y 25.

(5) John STUART MILL: *La esclavitud femenina* (pról. de Emilia PARDO BAZAN). Madrid, Imprenta de la Cía. de Impresores y Libreros, 1892; en Consuelo FLECHA GARCÍA: «Las mujeres, del género a la diferencia», en *Revista Documentación Social*, 105 (1996), pp. 74-75.

(6) Simone de BEAUVOIR: *El segundo sexo*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1987, t. II, p. 13. N. B.: Obviamente estaban hablando del ámbito de las ciencias sociales, en otros —cada día más— se defienden distintos perfiles físicos y psicológicos en función de las hormonas, y así nos encontramos, por ejemplo, con una medicina diferencial.

(7) Amelia VALCÁRCCEL, *Sexo y Filosofía. Sobre «mujer» y «poder»*. Barcelona, Anthropos, 1991, pp. 49 y 182.

(8) Sandra ACKER: *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea, 1995 (ed. inglesa, 1994).

Es más, llega a formular unas tareas, no excluyentes, que a su juicio —desde un enfoque feminista— contribuirían a la sociología de la educación: cubrir lagunas, reelaborar y reinterpretar datos de estudios anteriores, cuestionarse suposiciones comúnmente admitidas, descubrir y reemplazar «modelos deficientes de mujeres» e investigar «por qué y cómo la escolarización moldea la vida de la mujer de formas particulares». Para llegar a afirmar en otro momento que el intento del feminismo liberal dentro de la educación «es eliminar las barreras que impiden que las chicas alcancen su total potencial, independientemente de que estas barreras se encuentren localizadas en la escuela, el psiquismo o las prácticas laborales discriminatorias»<sup>9</sup>.

#### LAS PROPUESTAS FINISECULARES

De las obras que denotan —y algo más— cómo se ha entendido la educación de las mujeres en los últimos años del siglo XIX, traemos aquí la de José Panadés y Poblet, vastos tomos que nos son presentados como: *Monumento erigido a la regeneración de la mujer*<sup>10</sup>, y que hemos seleccionado por su doble vertiente de contenido: escrito e iconográfico.

Se encuentra dividida en tres volúmenes magníficamente encuadrados y litografiados, estableciendo la separación en función de la «clase social» a la que pertenecen las destinatarias: *La educación de la mujer de la clase alta* (tomo I, 1877), ... *media* (t. II, 1878) y ... *popular* (t. III, 1878), y en cada uno de ellos —con dife-

rente extensión e intensidad— se expone, como indicamos más arriba, la educación física, intelectual, moral y social de ellas a lo largo de su vida, aunque con especial atención en su infancia y juventud. Todo ello abonado con preciosas imágenes en colores —sobre todo desde el punto de vista artístico— que lamentamos no poder reproducir dadas las características de la revista.

#### LA EDUCACIÓN FÍSICA<sup>11</sup>

Se parte del principio divino: «No es bueno que el hombre esté solo», porque «es un ser incompleto» y por lo tanto «faltale el complemento» que es la mujer, para que «continúe la vida humana material», y ése será el marco en el que se aborden los distintos tipos de educación, en los distintos estadios, en las diferentes «clases», recibiendo desigual tratamiento según el nivel social al que pertenezcan las mujeres<sup>12</sup>.

Bajo este epígrafe encontramos descriptores como: *la esposa, la madre, la lactancia*, con alusión a la posible «nodriza» (no con el mismo grado de dedicación y ubicación) en las *clases alta y media*; y términos nuevos como: *salas de cunas, salas de asilo y expósitos* en relación al «imperioso deber de los poderes públicos y las clases acomodadas» con las familias proletarias, en la *clase popular*.

La *parvula*, la *niña* (su gimnasia educativa y la dirección de sus juegos), la *adolescente*, la *púber* y la *núbil* (con detalladas referencias a sus vestidos, limpieza, buenas maneras, juguetes, deportes de alto

(9) *Ibíd.*, pp. 49, 50, 54, 56, 65 y 66; cfr.: Mercedes VICO MONTEOLIVA: «Mujeres y educación popular. Una perspectiva de género», en *Revista Ciencias de la Educación/Analecta Calasanciana*, 172/177-78 (1997), pp. 337-350.

(10) JOSÉ PANADÉS Y POBLET: *op. cit.*, t. I, p. 3.

(11) *Ibíd.*, t. I, pp. 13-268; t. II, pp. 5-216; t. III, pp. 5-198.

(12) *Ibíd.*, t. I, pp. 6-11.

nivel, relaciones sociales, culto a la belleza, pasiones...) siguen siendo indicadores en la educación de las hijas de *familias altas*, así como la *adquisición de conocimientos higiénico-médicos*, «para proteger la salud de sus hijos, combatir el raquitismo y la pavorosa mortalidad de los niños en España»<sup>13</sup>, todo ello contextualizado con unas enseñanzas que abarcan desde la química hasta la geografía en relación con los elementos que tienen que ver con la higiene.

En menor medida, «pisando tierra» y con mayor protagonismo de los padres (que deben preparar y seleccionar un «sistema, método y plan desde los principios») los encontramos en la llamada *clase media* y, obviamente, para las *hijas del pueblo* las preocupaciones son otras: las básicas de *salud, alimentación, hogar, e higiene privada y pública*.

#### LA EDUCACIÓN INTELECTUAL<sup>14</sup>

La desproporción de su abordaje, desde el punto de vista cuantitativo, es aún más marcado que en el anterior apartado (151 páginas para el primer «tipo» de mujer, 101 para el segundo y sólo 75 para el tercero), lo que al fin y al cabo no es de extrañar aunque sería deseable otra proporción, y no solamente numérica, ya que cualitativamente —como es normal en este tiempo— también es manifiesta.

La *niña de la clase alta* deberá seguir «un plan de educación concertado» entre su padre y su madre, en la «edad en que empieza la luz intelectual», la madre será la «ejecutora» y deberá mantener notable «firmeza» (...) «para que la niña no reciba o retenga errores que son de consecuencias deplorables». Los «procedimientos

educativos» serán «suaves» desde los tres hasta los siete años y se alternarán con ejercicios físicos y juegos. Se ejercitarán sus «facultades externas e internas», iniciándosele en la: *piedad, gramática, historia, geografía, historia natural, agricultura, física, aritmética, industria, geometría, dibujo y cuestiones sobre educación del hogar*, aludiendo al método froebeliano como deseable.

A partir de los siete años —hasta los doce—, se califica de rutinaria e insuficiente la educación de estas criaturas en su tiempo, por lo que se reivindica una mayor y más sólida con frases como: «El hombre se ha olvidado de Dios y de la mujer, y hasta el día que se haga justicia a Dios y a la mujer no podrá decirse: la civilización está hecha»<sup>15</sup>.

Cumplidos los doce la joven deberá estudiar filosofía (de hecho, aquí, con el célebre «conócete a ti mismo» comienza el capítulo VIII), y dentro de ella: la *armonía del lenguaje, lógica, psicología, metafísica, ontología; estética* y el *De Magistro* de Agustín de Hipona. También deberá enseñarsele: *literatura y álgebra, geometría y trigonometría, música, poesía, pintura, escultura y dibujo*, así como *geografía física, política y astronómica*; además de *filología, higiene, medicina doméstica, economía política, profesiones sociales y bibliografía*. La razón de tan variado «currículum» es que cuanto más ilustrada sea, mejor educará y enseñará a sus hijos, y en el caso de que tenga que dejarlos en otras manos: «quien sabe hacer una cosa sabe mandarla»<sup>16</sup>.

En la educación de la *niña de clase media* también se denuncia su insuficiencia en España: «... se halla en todas partes

(13) *Ibíd.*, t. I, p. 95.

(14) *Ibíd.*, t. I, pp. 269-420; t. II, pp. 217-318; pp. 199-274.

(15) *Ibíd.*, t. I, pp. 301-302.

(16) *Ibíd.*, p. 311.

mucho más baja de lo que debiera estar, pero sobre todo en nuestro país»<sup>17</sup>. Hay que prepararlas para la vida, ése es el verdadero fin de la educación, defienden, y para ello deben empezar ya desde los juegos, seleccionando los juguetes y los cuentos apropiados: debe enseñárseles a ser madres.

Aquí el siguiente «escalón» se establece a los ocho años (en lugar de a los siete, como en el caso anterior), y es a partir de esta edad cuando se plantean cuestiones sobre su capacidad intelectual, «la oportunidad y grados de su educación intelectual» y «las profesiones que puede ejercer», así como nuevos interrogantes sobre la educación «doméstica» y la de los colegios.

En esta *clase media* se considera ventajoso el que las chicas tengan una formación intelectual lo más completa posible, que «posean un título, un arte, un oficio o carrera», entre otras razones porque les puede hacer falta, y así se dice: «... la mujer soltera no debe ser mirada con desdén; que educada puede llenar una alta misión social; que cuando la llena es tan respetable como la madre», más aún, se afirma: «Queremos que tenga derecho a ejercer todas las profesiones y oficios que no repugnen a su natural dulzura»<sup>18</sup>.

Entrado el siglo XX nos vamos a encontrar con las mismas razones y mayor claridad en la defensa de lo que se ha llamado «feminismo económico». Un claro ejemplo lo tenemos en Suceso Luengo, directora de la Escuela Normal de maestras

de Málaga, cuando en la conferencia que imparte —en 1909— en la *Asociación de Dependientes de Comercio* de la ciudad, titulada *Alrededor de una idea*, aborda el trabajo de las mujeres y pide a los profesionales del sector que les hagan sitio, ya que «no todas se casan» y, cuando muere el padre, necesitan un oficio remunerado para subsistir<sup>19</sup>.

El caso de esta mujer no es único, realmente las maestras españolas del siglo XIX y la primera parte del XX van a ser importantes agentes de cambio: por ellas mismas son ejemplo de la promoción de la mujer, por lo que escriben, y porque al acceder a un espacio público, deben construir una nueva identidad, contribuyendo con ello al cambio de las relaciones de género<sup>20</sup>.

En cuanto a la educación intelectual de la *joven del pueblo*, el capítulo primero del libro segundo que la aborda comienza dejando muy claras las responsabilidades teóricas con sentencias como: «... la sociedad tiene la obligación tutelar de suplir los deberes de la paternidad nula o impotente» o «... el Estado es (...) el Poder tutelar social», a partir de lo que se cuestiona: en consecuencia, «¿debe imponer la educación y la instrucción a sus pupilos, los hijos de los pobres...?».

Dado que la contestación afirmativa es «indudable», concluyen los *moralistas e higienistas de ambos sexos del siglo XIX*: «El Estado debe plantear la enseñanza, la educación elemental de los hijos e hijas de los pobres, gratuita y obligatoria», ésta será la

(17) *Ibíd.*, t. II, p. 219.

(18) *Ibíd.*, pp. 313-314.

(19) Mercedes VICO MONTEOLIVA: «Feminismo económico, pedagogía social y otras polémicas en los escritos de una maestra del 98: Suceso Luengo», en Julio RUIZ; Antonio BERNAT, M.<sup>a</sup> Rosa DOMÍNGUEZ; V. M. JUAN: *La educación en España a examen (1898-1998)*. T. I. Zaragoza, MEC/Institución Fernando el Católico (CESIC), 1999, pp. 97-111.

(20) Pilar BALLARÍN; Ángela CABALLERO; Consuelo FLECHA; Mercedes VICO: «Maestras y libros escolares», en Alejandro TIANA (Ed.): *El libro escolar. reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, UNED, 2000, pp. 341-376.

forma de combatir «la miseria y la ignorancia», «¡instruir y educar!, sí, éste es el camino», defenderán enfáticamente<sup>21</sup>.

A partir de esta posible educación intelectual, y teniendo como horizonte el paralelismo con lo que se está demandando en otros países, se denuncia la imposibilidad real de promoción de estas mujeres (aunque teóricamente se haya defendido su acceso a la enseñanza secundaria, incluso a la superior) y, en consecuencia, la necesidad de crear una segunda enseñanza para niñas, remontándose —en el tiempo— a las propuestas de Condorcet, incluso más atrás, para respaldarla, y —en el espacio— a Dinamarca, Alemania del Norte, Suiza, Inglaterra, Italia, Bélgica, Holanda y Estados Unidos. Pero todo ello en un marco de solidaridad por parte de los que poseen riqueza.

#### LA EDUCACIÓN MORAL Y RELIGIOSA<sup>22</sup>

Se mantiene la proporcionalidad —en lo que a ocupación de páginas se refiere— en este apartado. En el primer tomo, dedicado a la *mujer de clase alta*, se plantean desde qué es la moral, sus leyes, el campo que abarca, quién es su juez, hasta si la llamada «moral independiente» tiene algún fundamento. Contestándose a las distintas preguntas a la luz de la religión católica.

Entre otros, los temas que se abordan son: el despertar de la conciencia de la niña, los ejemplos que debe ver y los que deben evitarse, la ley y el deber, el encauzamiento de las pasiones, los deberes sociales que se deben fomentar: «caridad, auxilio, buen trato, beneficencia privada y pública...»; lo que hay que evitar: «... menosprecio, burla, ingratitud, odio, resentimiento, venganza...»; las «pasiones del instinto de reproducción: ... amor con pasión, amor conyugal, amor paterno-ma-

ternal, amor filial...», todo ello bajo los epígrafes sustantivos de «educación moral y religiosa», a lo largo de nueve capítulos.

Los cinco últimos se dedican de manera singular a la educación religiosa, «el espíritu y letra de la Biblia», la defensa de una mejor preparación para la primera comunión y el dogma, el culto, la moral religiosa y la «verdad fundada e infundada». Para concluir que, independientemente de a lo que se dedique (las tres posibilidades son: madre de familia, «madre moral de los desvalidos», o «simplemente hija o hermana») es importantísima una «gran educación» moral y religiosa.

En las chicas de la *clase media*, se insiste en el ambiente: en el que «debe respirar» y en el que hay que evitar. Esta insistencia es para toda su vida, pero de manera muy especial para «la tierna edad».

Se invoca la «*filosofía de la historia*» como la mejor fuente de educación moral de las mujeres, y se sangran de ella a Sócrates, Zenón, Epicuro, «Jesucristo» y Montaigne, entre otros.

En cuanto a los contenidos de este apartado, destacan: qué es y qué no es bueno, los deberes y sus leyes, los castigos, la edad apropiada para educar moralmente a la mujer (aquí se toman los diez años como referencia), en qué grado, la preparación para la primera comunión..., de manera más sintética, pero se asemejan a los de la mujer de *clase alta*, aunque aquí las referencias históricas tienen un gran protagonismo.

Obviamente, ya desde el principio —teniendo en cuenta el período en el que nos movemos— se perciben claras diferencias terminológicas referidas a la *niña del pueblo*: ésta misma, «asilo», «casa de beneficencia», son los primeros descriptores con los que nos encontramos.

(21) J. PANADÉS Y POBLET: op. cit., t. III, pp. 199-200.

(22) *Ibid.*, t. I, pp. 421-584; t. II, pp. 319-466; t. III, pp. 275-412.

Si seguimos más adelante aparecen epígrafes singularizados como: «moralidad o inmoralidad de la hija del pueblo ante la familia, la ley, el poder y los poderosos». Para terminar planteándose «nociones populares de la verdadera religión cristiana», «¿qué es de las almas y de los pueblos sin fe, sin Dios?» y afirmaciones como la de que «fuera del catolicismo no hay salvación».

Aquí las referencias históricas se limitan a las vidas de santos y santas, de los que se presentan numerosas referencias, para terminar con un imperativo: «Sed así cristianos, ¡oh mujer!, ¡oh familia!, ¡oh pueblo!, a pesar de las miserias que veáis; no las imitéis, y seréis grandes...»<sup>23</sup>.

#### LA EDUCACIÓN SOCIAL<sup>24</sup>

Vocación, elección de estado, matrimonio y vida religiosa son los descriptores de la educación social para la mujer de la *clase alta*; después se aludirá a sus deberes sociales en función de ese estado y profesión «que libremente elija»; la compatibilidad de los derechos, ya sean personales o domésticos; las posibles soluciones a una hipotética incompatibilidad; su influencia social; la caridad, cómo y dónde debe ejercerla para favorecer a los más necesitados; las costumbres, las leyes, la política; su influencia en la «vocación» de sus hijos; y como objetivo, uno muy ambicioso: «la paz y la libertad universales».

En la *clase media*, en menor grado, y presumiblemente con menos posibilidades —y en la obra, con menos epígrafes— se traslada semejante mensaje; aunque incorporando cuestiones sobre el probable trabajo u ocupación, y los «deberes de urbanidad».

También es nueva la apelación: a la solidaridad entre las mujeres cuando alguna se encuentre en situación difícil o precaria (y para ejemplificar se relata la historia de Carolina Jones, una mujer inglesa tenida por santa en Australia), a la función de «consuelo de los prisioneros» y a la puesta en práctica de sus «facultades médicas». Y es que las mujeres —cosa que continuará entrado el siglo XX— han sido consideradas promotoras de salud, en su casa y en el ámbito de la beneficencia.

En el libro cuarto de *la mujer de la clase popular*, el dedicado a su educación social, volvemos a encontrar desde el principio, los términos ya verbalizados de «ley», «gobierno», «poderes», con los interrogantes de: ¿qué hacen por ellas?, y se contesta: «poco o nada en España»; y ¿qué deben hacer?, y aquí tras aludir a los limitados medios de subsistencia de la «mujer pobre», traen a colación —una vez más— los ejemplos de otros países (Inglaterra o Estados Unidos, por ejemplo, han multiplicado escuelas y academias gratuitas, donde asisten chicas, aprenden y realizan al mismo tiempo los encargos, remunerados, hechos por empresas tipográficas y de otro tipo).

«Vicios» de la educación actual y «medios» de mejorarla, derechos y deberes sociales (en el marco de los anteriores). La limosna, el trabajo, la mendicidad, el pauperismo, la miseria, «el socialismo», remedios para estas «llagas sociales», instituciones y asociaciones de ahorros, «de crédito y retiro» para las clases obreras, y «casas y asociaciones de corrección», son los descriptores más notables del contenido, para terminar —una vez más— con una apelación a lo que se hace en otros países: «España y las naciones extranjeras», donde se informa de lo que están haciendo

(23) *Ibíd.*, t. III, p. 412.

(24) *Ibíd.*, t. I, pp. 585-626; t. II, pp. 467-512; t. III, pp. 413-538.

Suiza, Alemania, Suecia, Noruega y Estados Unidos, «que en el barómetro de la civilización están a mucho más alto grado que nosotros»<sup>25</sup>.

#### CONCLUSIÓN DE LA OBRA

Si comenzaba con el texto con el que se abre este artículo, termina con una alocución no menos gráfica:

¡Oh! amada MUJER del siglo XIX, y tú, predilecta MUJER española, recibe este modesto monumento que a la plena regeneración de tu dignidad hemos levantado con el mismo cariño generoso y benevolentísimo con que te lo dedicamos.

Oye, MUJER; oye, sociedad, nuestra voz, amiga verdadera de tu dignificación; coopera a ésta por el esfuerzo de tu voluntad, de tu virtud, de tu laboriosidad, para que seas digna de tu luminoso porvenir.

Resucita a nuestra voz cristiana, y resucitada ya a la vida de la dignidad moral, resucita la familia y la sociedad en esa dignidad (Panadés y Poblet, 1878, t. III, p. 539).

#### LOS GÉNEROS LEGADOS POR Y EN LA ESCUELA

El libro *Rosa y azul*<sup>26</sup> de Marina Subirats y Cristina Brullet (1988) —mejor dicho, la investigación que divulga— supone un nuevo paso para adentrarse «en los secretos de la transmisión cultural que se realiza en la escuela tratando de desentrañar algunos de los mecanismos ocultos que inciden en la formación de la personalidad femenina y masculina»<sup>27</sup>.

Había estudios anteriores y exteriores que concluían una manifiesta margina-

ción de las niñas e infravaloración de «los elementos culturales habitualmente considerados femeninos», más o menos igual que éste. El temor a una reacción negativa por parte del profesorado se trucó en una discusión y colaboración positiva sobre relaciones, comportamientos y «rasgos culturales androcéntricos», corroborando los fenómenos descritos y enriqueciendo la experiencia con la constatación de otras manifestaciones de sexismo, que han servido para corregir sus actuaciones ante las diferencias que se generan para las personas de distinto género.

Sin embargo, se puede pensar que se trata de una cuestión ya superada puesto que el notable salto cultural y académico de gran número de mujeres jóvenes no parece compatible con la afirmación de que se encuentran todavía discriminadas, pero —según ellas— los efectos del sexismo y del androcentrismo siguen presentes: «en la elección de estudios poco valorados social y laboralmente, en las altas tasas de paro femenino... en la reticencia de las mujeres a ocupar cargos públicos o simplemente a hacer oír su voz».

Es más, llegan a apuntar que lo que se ha denominado «miedo al éxito» posiblemente no es otra cosa que «el temor largamente inculcado a ser desautorizadas si traspasan los límites marcados por los hábitos genéricos», y que ese temor «continúa impidiendo a las mujeres españolas desarrollar plenamente sus opciones y sus capacidades en el ámbito público», y por contra hay muchos elementos culturales que piden una masculinidad dura, «una masculinidad cada vez menos soportable por los propios sujetos que obligados a asumirla».

(25) *Ibíd.*, t. III, p. 538.

(26) Marina SUBIRATS y Cristina BRULLET: *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1992 (Colección Estudios) (1.ª ed., 1988).

(27) *Ibíd.*, p. 3.



Es urgente, pues, eliminar —en lo posible— el sexismo educativo y llegar a una real coeducación «en la que se conjugue por una parte la igualdad de trato y por otra la difusión de un modelo cultural que tenga en cuenta las diferencias existentes entre el alumnado». Ahora bien, tener en cuenta las diferencias no significa solamente actitud de respeto, tolerancia, no agresión a lo diferente, si es así «la escuela seguirá siendo una institución profundamente desigualitaria, porque seguirá valorando en forma distinta los comportamientos de los individuos».

Tener en cuenta las diferencias implica un cambio previo de mentalidades que «refuerce el valor atribuido a los comportamientos y rasgos culturales “diferentes” (no dominantes)», y significa asumir que la diversidad no es un defecto ni una carga, sino que es «una base que aporta la posibilidad de formar personalidades más ricas y completas», y entendiéndolo, «podrá existir una educación realmente igualitaria»<sup>28</sup>.

Una forma de contribuir a ello es ver qué «género femenino» se ha transmitido —y de qué manera— en la educación española entrado siglo XX; si ha habido diferencias en el tratamiento genérico y, en caso positivo, cómo han variado en el tiempo.

En estudios de investigación anglosajones de principios de los ochenta encontramos cuatro temas relevantes y complementarios: «ideología y patriarcado», y su

influencia sobre el sistema educativo; «inculcación del género en las escuelas»; «diferenciación del currículum entre niños y niñas», explícito u oculto; y «la posición y características de las mujeres enseñantes» (Walker y Barton, 1983; Apple y King, 1977; Anyon, 1980; Giroux, 1981, entre otros).

En España los realizados han sido fundamentalmente sobre las características sexistas del currículum explícito: asignaturas y libros de texto (Amorós, 1985; Garreta y Careaga, 1987; Bailarín, 1994; Arenas, 1996; Benso, 1997; Flecha, 1997; y Blanco, 2000, entre otros). Encontramos, pues, ya un cierto número de trabajos sobre la escolarización de las niñas, algunos de los trabajos sobre los dos tipos de currícula, pero de manera singular sobre el currículum explícito.

Más concretamente en los manuales escolares: analizando los conocimientos transmitidos —o que se van a transmitir— por la escuela, especialmente en la primaria, buscando el posible tratamiento desigual dado a niños y niñas, para concluir —con matices— que los chicos —desde la década de los ochenta, según Subirats y Brullet— reciben mayor desaprobación y más críticas que las chicas, es decir, en cierto modo, mayor atención, y sin embargo ellas son tratadas de forma más favorable, con distintas interpretaciones entre las que se contemplan las posibles mayores dificultades de ellos para el aprendizaje de la lectura y la escritura<sup>29</sup>.

---

(28) *Ibid.*, pp. 3-5.

(29) S. WALKER y L. BARTON (eds.): *Gender, Class and Education*, Sussex. The Falmer Press, 1983; N. W. APPLE y N. KING: «¿What do schools teach?», en *Curriculum inquiry*, 6, 4 (1977), pp. 341-358; J. ANYON: «Social class and the hidden curriculum at work», en *Journal of education*, 162, 1 (1980), pp. 67-92; H. A. GIROUX: *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Lewes, The Falmer Press, 1981; Celia AMORÓS: *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona. Anthropos, 1985; Nuria GARRETA y Pilar CAREAGA: *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1987; cfr. M. SUBIRATS y C. BRULLET: op. cit., 1988; Pilar BALLARÍN: «Mujeres y andaluzas en libros de lectura del franquismo», en *Las mujeres en la historia de Andalucía*, Córdoba, JA/Cajasur, 1994, pp. 353-363; Gloria ARENAS: *Triunfadoras perdedoras. Investigación*

## BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S.: *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea, 1995 (ed. inglesa, 1994).
- AMORÓS, C.: *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona, Anthropos, 1985.
- ARENAS, G.: *Triunfadoras perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga, SPICUM/Instituto de la Mujer, 1996.
- ANYON, J.: «Social class and the hidden curriculum at work», en *Journal of education*, 162, 1 (1980).
- APPLE, N. W. y KING, N.: «What do schools teach?», en *Curriculum Inquiry*, 6, 4 (1977).
- BALLARÍN, P.: «Mujeres andaluzas en libros de lectura del franquismo», en *Las mujeres en la historia de Andalucía*. Córdoba, JA/Caja Sur, 1994.
- BALLARÍN, P.; CABALLERO, Á.; FLECHA, C.; VICO, M.: «Maestras y libros escolares», en TIANA, A. (ed.): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, UNED, 2000.
- BEAUVOIR, S.: *El segundo sexo*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1987.
- BENSO, C.: *Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo XIX*. Vigo, Universidad, 1997.
- BLANCO, N.: *El sexismo en los materiales escolares de la ESO*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 2000.
- FLECHA GARCÍA, C.: «Las mujeres, del género a la diferencia», en *Revista Documentación Social*, 105 (1996).
- «Los libros escolares para niñas», en ESCOLANO BENITO, A. (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1977.
- FRIEDAN, B.: *La mística de la feminidad*. Barcelona, Sagitario, 1965 (título original: *The feminine mystique*, 1963).
- GARRETA, N. y CAREAGA, P.: *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1987.
- GIROUX, H. A.: *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Lewes, The Falmer Press, 1981.
- PANADÉS Y POBLET, J.: *La educación de la mujer*, t. I, II, y III. Barcelona, D. Jaime Seix y Compañía, 1877-1878.
- SUBIRATS, M.; BRULLET, C.: *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1992 (Colección Estudios) (1.ª ed., 1988).
- STUART MILL, J.: *La esclavitud femenina* (pról. de Emilia PARDO BAZÁN). Madrid, Imprenta de la Cía. de Impresores y Libreros, 1982.
- VALCÁRCEL, A.: *Sexo y Filosofía. Sobre «mujer» y «poder»*. Barcelona, Anthropos, 1991.
- VIAL, F.: *La doctrina educativa de J. J. Rousseau* (trad. y pról. de Jesús SANZ). Barcelona, Labor, 1931.
- VICO MONTEOLIVA, M.: «Mujeres y educación popular. Una perspectiva de género», en *Revista Ciencias de la Educación/Analec-ta Calasanciana*, 172/177-78 (1997).
- «Feminismo económico, pedagogía social y otras polémicas en los escritos de una maestra del 98: Suceso Luengo», en RUIZ, J.; BERNAT, A.; DOMÍNGUEZ, M. R.; JUAN, V. M.: *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza, MEC/Institución Fernando el Católico (CESIC), 1999.
- WALKER, S. y BARTON, L. (eds.): *Gender, Class and Education*. Sussex, The Falmer Press, 1983.

---

*ción sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga, SPICUM/Instituto de la Mujer, 1996; Carmen BENSO: *Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo XIX*. Vigo, Universidad, 1997; Consuelo FLECHA: «Los libros escolares para niñas», en Agustín ESCOLANO (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 501-524; Nieves BLANCO: *El sexismo en los materiales escolares de la ESO*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 2000.