
Estudis

Pensament i pràctiques de les dones sobre l'educació femenina. Un recorregut a través del temps

**Women's thought and practices on women's education.
A journey through time**

Julia Cabaleiro Manzanedo

Universitat de Barcelona

RESUM

Aquest article tracta de realitzar una aproximació a les relacions que han establert les dones al llarg del temps amb el món del coneixement a través del seu pensament i les seves accions. Tot seguint el fil conductor de les paraules i les activitats que les dones han generat amb relació a l'educació femenina, es traça un recorregut que s'inicia a l'edat mitjana i acaba al segle XX, amb la intenció de delimitar una tradició genealògica en la qual poder radicar la nostra tasca.

PARAULES CLAU: història, saber, educació, dones, genealogia.

ABSTRACT

This article addresses the relationships established by women over time with the world of knowledge through their thinking and actions. Following the leitmotif of the words and activities that women have generated with regard to women's education, a route is plotted which begins in the middle ages and ends in the 20th Century, with a view to delimiting a genealogical tradition in which our work may be situated.

KEY WORDS: history, knowledge, education, women, genealogy.

L'aspiració de les dones a la instrucció formal i a la cultura constitueix una constant de la nostra història. Reconèixer-ho significa poder reconèixer-nos, per la

nostra part, hereves d'aquesta tendència a una transcendència pròpia, la qual cosa té molt a veure amb l'origen de la nostra actual força.¹

No es tracta ara d'abordar l'ampli espectre del saber femení, sinó de realitzar una aproximació a les relacions que han establert les dones al llarg del temps amb el món del coneixement, i fer-ho a través del seu pensament i de les seves accions. Des que començaren a argumentar públicament en defensa del seu sexe, les dones van ser conscients de les greus conseqüències que es derivaven de la seva inferioritat de condicions per a accedir als coneixements considerats cultes. Per això, el tema educatiu esdevingué pedra angular del seu discurs. Però ja abans, com ho continuarien fent després, de prendre la paraula públicament per a defensar l'educació femenina, havien buscat per a elles, i havien obert per a altres, espais on poguessin donar vida a la seva passió intel·lectual.

En uns casos es va tractar d'un recorregut solitari, en altres, d'una recerca en comú. Sovint van haver d'enfrontar-se al dilema que per a elles suposava reivindicar el dret a una cultura i a una instrucció que negava la seva pròpia identitat. Unes vegades van ocupar espais que consideraven legítims. Altres van crear-ne de nous. I a través de tots aquests itineraris, en absolut lineals, es va anar constituint una trama, complexa i variada, que és quelcom més que una resposta al gairebé immutable discurs masculí sobre l'educació femenina. En conformar aquesta trama, van poder passar d'un cercle viciós a un cercle virtuós, tot anul·lant el cercle de ferro de la immobilitat.²

El seu discurs i les seves pràctiques van acompanyats, freqüentment i lògicament, d'una delimitació en llurs propis termes del lloc que volien ocupar al món. És un discurs que ultrapassa, doncs, tot contenint-lo, el simple tema educatiu.

No es tracta de fer aquí un estudi exhaustiu d'aquest discurs, sinó d'establir una tradició genealògica en què poder radicar la nostra tasca, en la consciència que alguna ja ho ha dit per mi abans de mi.³

1. Anna Maria PIUSSI, introducció, a GRUPPO PEDAGOGIA DELLA DIFFERENZA SESSUALE, *Educare nella differenza*, Torí, Rosenberg & Sellier, 1989, p. 9.

2. He tret la relació entre cercle viciós i cercle virtuós de Luisa MURARO, *El orden simbólico de la madre*, Madrid, Horas y Horas, 1994, p. 93. L'expressió «cercle de ferro de la immobilitat» és d'Emilia Pardo Bazán i forma part de la seva memòria presentada al Congrés Pedagògic de 1892. Està reproduïda a Amalia MARTÍN GAMERO, *Antología del feminismo*, Madrid, Alianza, 1975, p. 148-154.

3. «Qualquna lo ha detto per me prima di me», *Via Dogana*, núm. 0 (1983), p. 2. Aquest mateix reconeixement està explícit a la ponència que Aurora Marco va presentar a les VII Jornadas sobre Formación Inicial del Profesorado en Educación No Sexista, organitzades per l'Instituto de la Mujer, amb el títol «Otras lo han dicho antes», una ponència que ella anuncia en clau de pagament del deute simbòlic contret amb les paraules, les actituds i els valors d'altres dones.

De l'època medieval a la modernitat

En l'edat mitjana, punt de partida d'aquest recorregut, els convents i els monestirs eren els únics espais on les dones tenien la possibilitat d'accedir a una formació intel·lectual. El monacat femení, que ha estat considerat com el correlat del masculí, és viscut per les dones de forma diferent, ja que són diverses les motivacions psicològiques per les quals un sexe i l'altre es veien atrets per la institució monàstica, com també és diferent el seu significat cultural i social. Així, el fenomen del monacat, de la gran adhesió de les dones al monacat, es presenta amb un marcat contingut de rebel·lió, ja que ofereix la possibilitat de refutar el determinisme del rol per excel·lència que la societat assignava a les dones —el d'establir la comunicació grupal a través de l'estructura fonamental de la societat que és el matrimoni—, mitjançant una institució sorgida i, per tant, reconeguda dins del sistema de gèneres.⁴ Així, les dones van trobar en la professió monàstica la forma d'alliberar-se de llur rol social i d'iniciar un camí de recerca de si mateixes. Tal com assenyala Rosa Rossi,⁵ una amiga fidel i afectuosa, la vida en comú, la possibilitat de llegir i el dret d'estar sola: no eren poques les raons per les quals una noia jove podia trobar desitjable el convent.

Va ser als espais monàstics on les dones es van endinsar pels camins del saber i del coneixement, i van esdevenir centres de cultura femenina. Són molts els testimonis de dones cultes i dedicades a l'activitat intel·lectual. Entre elles, Hildegarda de Bingen és una de les més sobresortints. Certament Hildegarda representa un dels cims més alts de saviesa femenina, però també ens proporciona una mesura per a copsar l'entitat i la significació del saber desenvolupat per les dones en aquests espais.

L'accés a l'escriptura té una importància cabdal i pren formes molt diverses: obres de caràcter hagiogràfic, cròniques i biografies, obres que descrivien visions i que donaven forma i existència a la pròpia experiència a través de les autobiografies. Permet expressar mitjançant tractats de naturalesa diversa l'elaboració de les dones en el camp del pensament. Possibilita, també, els intercanvis epistolars, afavorint la creació de xarxes de comunicació personal entre dones.

Però, a més, els monestirs femenins desenvoluparen una important tasca educativa. En ocasions i fins al segle VIII, funcionaren com a escoles mixtes de nenes

4. M'estic referint al monacat en el sentit d'opció lliurement escollida per les dones i no a la vida monàstica com a decisió derivada de les estratègies familiars. Devem la lectura del monacat com a espai d'alliberament femení a Ida MAGLI, «Monachesimo femminile», a Serena CASTALDI i Liliana CARUSO, *L'altra faccia della storia*, Mesina (Florència), Casa Editrice d'Anna, 1975.

5. Rosa Rossi, *Teresa de Àvila: Biografia de una escritora*, Barcelona, Icaria, 1984, p. 36.

i nens. Posteriorment, a partir de la reforma duta a terme per Bonifaci, van ser adreçats a nenes exclusivament. Aquesta funció formativa es va mantenir durant la baixa edat mitjana.

Però no eren només les dones que vivien als monestirs les que cuidaven de l'educació femenina. També ho feien les beguines, dones laiques dedicades a la vida espiritual, que vivien a les ciutats, soles o en grups, en espais propis i específics que havien creat per a si. Desenvolupaven en el seu entorn una àmplia activitat de caràcter social: l'ensenyament n'era una. Havien assolit un nivell cultural superior a la mitjana de la població, la qual cosa els permetia dedicar-se a l'educació i la instrucció.⁶

En el cas d'Espanya, aquesta activitat no només perviurà durant el segle XVI, sinó que esdevindrà una de les principals i més característiques dels beguinatges⁷ del territori espanyol. En aquest context, a Palma trobem el desenvolupament de veritables centres d'ensenyament, on van ser educades les filles d'importantes famílies de l'illa, com ara el monestir del Puig de Pollença⁸ i la Casa de la Criança.

Al monestir del Puig van arribar a viure fins a setanta dones, entre monges i noies. Les nenes, anomenades «fadrinetes de criança», entraven a l'escola del monestir quan eren petites i hi vivien fins a arribar a l'edat en què havien de triar estat. La Casa de la Criança —nom amb què es recorda la instrucció de Maria al temple de Salomó— era una escola que estava situada al centre de la ciutat de Palma. Va ser fundada el 1510 sota la influència de la beguina Elisabet Cifré, qui en va ser la directora fins al 1542. Les nenes podien entrar-hi des dels quatre anys i romandre-hi fins als tretze. Poc després de la seva fundació, ja hi vivien cent nenes. A la seva mort, Elisabet va llegar tots els seus béns a l'escola.

Durant el segle XVI es van crear els col·legis de donzelles. No tots, però, van ser promoguts per eclesiàstics i reformadors, sinó que alguns van obeir a iniciatives femenines. Aquest és el cas d'un col·legi de Guadalajara, la promotora del qual va ser Erianda de Mendoza, una dona que romangué soltera, potser perquè, com ella

6. He estudiat amb Elena Botinas i M. Àngels Duran el moviment de les beguines i la seva presència al territori de la Corona d'Aragó i hem pogut documentar, tal com succeïa en altres països europeus, l'activitat educativa de beguines que vivien a la ciutat de Barcelona, en ocasions amb un marcat caràcter social, en tractar-se de nenes expòsites de l'Hospital de la Santa Creu. E. BOTINAS, J. CABALEIRO i M. A. DURAN, *Les beguines: La Raó il·luminada per Amor*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.

7. Les beguines són conegudes amb diferents noms segons els llocs. A Espanya se les anomena *beguines* i *rescluses* —Catalunya— o *beates* —Castella. Per això las seves comunitats reben els noms de *beguinatge*, *resclusatge* o *beateri*.

8. El monestir del Puig de Pollença va tenir el seu origen en un agrupament lliure de dones. Tal com va succeir amb altres comunitats de beguines durant l'edat moderna, la pressió de l'autoritat eclesiàstica les va forçar a prendre un sistema de regularització mitjançant l'adopció d'una regla, encara que la comunitat mantenia en gran mesura l'esperit inicial.

mateixa assenyala, «les dones després de casades no tenen la llibertat que voldrien».⁹ Posseïdora d'un ampli patrimoni que administrà directament, probablement el seu principal objectiu en fundar l'escola era ampliar el grup femení de familiars i criades que l'envoltà durant la seva vida i, fins i tot, assegurar un espai que permetés preservar la seva autonomia després de la seva mort. En els casos d'iniciatives femenines com aquesta, en un context de protagonisme femení, sembla existir una autèntica preocupació per l'educació de les dones de l'entorn. És significativa, també, la importància que adquireix la figura de Maria, sota l'advocació de la qual es creen aquestes fundacions.¹⁰

Els humanistes van dissenyar un projecte educatiu per a les dones del seu ambient familiar i social. Es tractava de facilitar-los una educació brillant, de la qual no preveïen, però, que se servissin en l'àmbit públic. Tanmateix, les dones humanistes no van respectar aquest límit: van fer ús del saber i de la paraula a què havien accedit amb una clara consciència de gènere, obrint, d'aquesta manera, possibilitats no previstes. Dones cultes utilitzen els seus coneixements en defensa de l'educació de totes les dones i en defensa de la seva pròpia autoria. Perquè la negació d'autoria, l'acusació de plagi, és una de les estratègies de què alguns homes s'han servit en el procés de desautorització de l'obra femenina. Algunes humanistes —com ara Laura Cereta o Teresa de Cartagena—, davant d'acusacions com aquestes, defensen públicament l'originalitat del seu saber i el fonamenten freqüentment en una tradició femenina.

Les humanistes són les primeres dones a Occident que prenen la paraula per fer una defensa del seu gènere. Intervenien al debat conegut com Querella de les dones, aportant-hi continguts insospitats. Un dels temes del qual s'ocupen en participar en aquest debat és el de l'educació femenina, un dret que reclamen per a totes les dones. Aquest tema esdevindrà central i s'allargarà durant tota l'edat moderna. Arriba fins a Mary Wollstonecraft i forma part de les reivindicacions de les feministes i sufragistes europees i americanes del segle XIX. Des d'una trajectòria complexa i variada es conceptualitza l'educació femenina com a instrument clau per a la transformació de la vida de les dones.

L'escriptora María de Zayas va prestar la seva veu a aquesta querella educativa. Al pròleg a les *Novelas amorosas i exemplares* (1637), després d'afirmar la igualtat ontològica entre homes i dones —«aquesta matèria de què ens componem els homes i les dones no té més noblesa en ells que en nosaltres [...] perquè les àni-

9. Citat a M. del Mar GRAÑA, «Mujeres y educación en la prerreforma castellana: los colegios de doncellas», M. del Mar GRAÑA (ed.), *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III-XVIII)*, Madrid, A. C. Al-Mudayna, 1994, p. 130.

10. M. del Mar GRAÑA, «Mujeres y educación...», p. 132.

mes no són homes, ni dones»—, denuncia la tirania dels homes en negar a les dones el dret a la instrucció: «Quina raó hi ha perquè ells siguin savis, i presumeixin que nosaltres no podem ser-ho? Això no té al meu parer més resposta que la seva impietat, o tirania en tancar-nos i no donar-nos mestres [...] perquè si en la nostra criança [...] ens donessin llibres i preceptors, fóssim tan aptes per als llocs, i per a les càtedres, com els homes, i potser més agudes.»¹¹

Anne Marie van Schurmann resumia les aspiracions de les dones en un tractat, escrit en llatí i que va ser traduït a diversos idiomes —*De capacitate ingenii muliebris as scientias*—, en favor de l'educació femenina. Per a ella, l'educació constituïa un fi en si mateix i era, per tant, adequada per a ambdós sexes. També la lingüista Batshua Makin va escriure sobre la necessitat que les dones rebessin una educació clàssica sòlida. Ella, que va ser mestra de moltes dones de la noblesa, recomanava un programa que contenia l'estudi de les llengües antigues i modernes. «Facin a les dones ximplés», deia, «i així podran fer-les esclaves fàcilment».¹²

Una de les últimes representants de la tradició de l'humanisme femení va ser la noble veneciana Elena Lucrezia Cornaro Piscòpia. Com moltes de les seves antecessores, va aprendre llengües clàssiques, estudià filosofia i altres disciplines. Va ser, a més, la primera dona a rebre un títol de «doctor» en filosofia per la Universitat de Pàdua en 1687, un títol, però, que no s'ajustava a les seves aspiracions, ja que ella desitjava ser acreditada en teologia, en ser aquesta la branca de coneixement que preferia. L'oposició del bisbe de Pàdua, canceller de la Universitat, no ho va fer possible.

Una classe d'activitat peculiar, protagonitzada per les dones catòliques urbanes de l'edat moderna, és l'acció organitzada de grup. Una acció que es va expressar en els intents de crear noves formes de vida i de treball en comú, en les quals estava compresa la preocupació per l'educació femenina.¹³ Són les activitats desenvolupades per les dones de l'anomenada via mitjana, com Àngela Mèrici o Mary Ward.

Àngela Mèrici va concebre i constituir un tipus d'orde nou per a les dones, a Brescia, cap al 1530. Era la Companyia de Santa Úrsula, un orde per a dones no enclaustrades. La intenció de Mèrici era inserir les dones en una activitat pública, de servei comunitari: la cura dels malalts i l'ensenyament de noies. Les joves, les anomenades «figliole», ingressaven a la comunitat als dotze anys, encara que con-

11. María de Zayas, pròleg a *Novelas amorosas y exemplares*, 1637. Edició moderna: Madrid, Real Academia Española, 1948.

12. Citat a Margaret L. KING, *Mujeres renacentistas: La búsqueda de un espacio*, Madrid, Alianza Universidad, 1993, p. 230.

13. Natalie Z. DAVIS, «Mujeres urbanas y cambio religioso», a James AMELANG i Mary NASH (ed.), *Historia y género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, València, Alfons el Magnànim, 1990, p. 162.

tinuaven vivint amb les seves famílies. Es reunien dues vegades al mes. Es tractava d'una comunitat on no comptaven les diferències socials i on es compartien la feina i les condicions de vida. No duien cap hàbit i no hi havia entre elles cap estructura formal, llevat de les categories de «mare» i «filla» —les «mادri» eren martrones i vídues que assumien les tasques pedagògiques i administratives.¹⁴ No era, doncs, un orde més de monges, sinó una alternativa al convent que presenta moltes semblances amb el model de vida creat per les beguines medievals.

Després de la mort d'Àngela Mèrici, el clergat va pressionar per enclaustrar les «filles» de Santa Úrsula. A Brescia, la companyia va sobreviure dedicada a tasques caritatives. En altres llocs, diferents comunitats sorgides a partir de la fundació original van mantenir la missió d'educar les joves. Van haver de fer-ho, però, dins dels murs del convent. El programa d'educació que oferien alguns d'aquests internats era, en ocasions, elemental, basat en un mínim de lectura i escriptura. Tanmateix, en d'altres, noies de l'aristocràcia rebien una instrucció secundària que incloïa llatí, geografia, composició i, òbviament, religió.¹⁵

Un caràcter semblant té l'activitat desenvolupada per Mary Ward, una dona instruïda, que aconseguí establir, des de 1609, una xarxa europea d'escoles per a noies supervisades per mestres laiques: l'Institut de la Santa Verge Maria.¹⁶ Les treballadores d'aquest orde duïen una vida comunitària —sense clausura—, triaven la seva pròpia «mare» general i estaven exemptes de la supervisió del clergat. Als seus centres, alguns dels quals eren escoles gratuïtes per a nenes pobres, oferien cursos de teixit, música, llatí, grec, llengües locals i matemàtiques. Mary Ward i les seves col·laboradores viatjaven contínuament i es reunien amb prínceps i cardenals per tal de recaptar fons. Els seus adversaris —els jesuïtes i els clergues seculars anglesos, principalment— la van acusar i es van queixar al papa de la seva agressivitat en matèria espiritual. Ella va apel·lar, però el papa va suprimir l'orde. Mary Ward, acusada d'heretge, va ser empresonada per la inquisició a Munic.¹⁷

Deia Virginia Woolf que, potser, «el més important testimoni que del valor de l'educació ens ofereix la biografia rau en el fet que les germanes dels homes amb educació no només van sacrificar comoditats i plaers, quan això era necessari per a l'educació dels seus germans, sinó que desitjaren rebre elles tal educació [...]. El desig de rebre educació és fins a tal punt innat en l'ésser humà que [...] existia també en les dones. Per demostrar-ho n'hi haurà prou amb examinar només una

14. Margaret L. KING, *Mujeres renacentistas...*, p. 145-146.

15. Margaret L. KING, *Mujeres renacentistas...*, p. 220-221.

16. Entre 1616 i 1628, l'Institut va crear centres a ciutats com Colònia, Roma, Nàpols, Munic, Viena i Praga, escoles que tenien fins cinc-cents alumnes.

17. Margaret L. KING, *Mujeres renacentistas...*, p. 149-150.

vida, la vida de Mary Astell».¹⁸ Efectivament, Mary Astell és, entre altres aspectes que la fan significativa, una de les figures cabdals en qualsevol aproximació històrica al pensament de les dones sobre l'educació femenina.

Soltera i decidida a no casar-se, va viure al barri de Chelsea, a Londres, en estreta relació amb un grup de dones d'origen burgès que compartien les seves conviccions vitals, espirituals i intel·lectuals. Conviccions que Mary Astell va unificar en una visió feminista. Profundament convençuda de la necessitat i de la legitimitat del desenvolupament cultural de les dones, única premissa que podria garantir llur llibertat d'elecció, va voler materialitzar l'existència d'un espai on pogués fer-se possible;¹⁹ un espai on les dones poguessin trobar la pau i la felicitat que les monges d'altres temps havien conegut, i dedicar-se a la seva formació, tot vivint en comunitat i aïllades dels homes. Era, però, una comunitat que obeïa en la seva concepció més a un propòsit acadèmic que pròpiament monàstic. El seu objectiu era que les dones poguessin esdevenir éssers autosuficients tant emocionalment com intel·lectualment.

Mary Astell va ser objecte de burla en comèdies del tipus *Les dones sàvies*.²⁰ Tenia, però, el suport no només de les seves amigues, que la van ajudar en totes les activitats que va emprendre, sinó d'una dama, probablement la princesa Anna, que estava disposada a donar-li deu mil lliures per a la realització del seu projecte. L'oposició de l'Església va aconseguir que aquesta donació no tingués lloc. «La reina Anna va morir. El bisbe Burnet va morir. Però el desig de fundar un col·legi universitari per a les que pertanyien al sexe de Mary Astell no va morir. Contràriament, es va enfortir més i més.»²¹

Mary Astell no va poder veure, doncs, fet realitat un espai específic per a l'educació femenina. Però les dones sàvies a què al·ludia Molière, les Precioses, sí que van poder crear-ne un. Dones com Mme. de Rambouillet, o després Mlle. de Scudéry, van donar vida al saló, un espai que va més enllà de la distinció entre públic i privat, autèntics centres literaris amb una gran projecció social i cultural. La tradició que les Precioses inicien al segle XVII continua en els salons il·lustrats que altres dones creen durant el XVIII. El protagonisme d'aquestes dones va ser notable i les va dur a ocupar parcel·les del saber que tradicionalment els havien estat vedades.

18. Virginia WOOLF, *Tres guineas*, Barcelona, Lumen, 1987, p. 37-38.

19. Patricia SPRINGBORG (ed.), *A Serious Proposal to the Ladies for the Advancement of their True and Greatest Interest: By a Lover of Her Sex*, Londres, Pickering & Chatto, 1997, publicat per primer cop l'any 1694.

20. D'aquest fet dona compte Florence M. Smith a la biografia que va escriure sobre Mary Astell. Citat a Virginia WOOLF, *Tres guineas*, p. 203.

21. Virginia WOOLF, *Tres guineas*, p. 40.

Més enllà de la Il·lustració

És en aquest ambient il·lustrat on desenvolupa la seva activitat Josefa Amar y Borbón, qui va sol·licitar el seu ingrés a les Societats d'Amics del País: «Com una societat el nom de la qual és d'«Amics del País» pot excloure del seu si tota una part del país, la més nombrosa, que són les dones? [...]. És la por de prendre una decisió tan important que sens dubte igualaria les dones als homes.»²² La de Saragossa la va admetre entre els seus membres en reconeixement a la seva traducció de l'italià d'un *Assaig apològic de la literatura espanyola* —posteriorment faria altres traduccions, ja que entre els seus coneixements es comptava el domini dels idiomes i de les llengües clàssiques—. Entre els seus escrits destaca *La educación física y moral de las mujeres*, de 1790, un tractat que presenta molts punts en comú amb la moralista francesa Mme. de Lambert.

Si bé amb la major generalització de la instrucció de les dones no es pretenia donar-los la paraula, les dones sí la van prendre i van fer-ne ús mantenint i desenvolupant un tema que s'havia iniciat amb la participació femenina en la Querrel·la. Sofia Tartillan deia en 1877: «Volem una dona il·lustrada, instruída, apta per a tot [...] el primer dret que hem de conquerir és el d'instruir-nos.»²³ L'educació és, continua sent, un tema prioritari. El mateix any, Josefa Gimeno va publicar el llibre *La mujer española*, en el qual argumentava en els següents termes: «Dones, cal que treballem sense descoratjament! Alceu-vos enèrgiques i valeroses repetint mil vegades que és un crim social mutilar les facultats intel·lectuals de la dona [...]. L'home no vol la cultura del nostre esperit, perquè tem que li disputem una fulla de llaurer per als nostres fronts. No oblideu que els anatemes llançats contra les dones il·lustrades desapareixeran en el moment en què ho serem totes. Instruïu-vos, i els obligareu per aquest mitjà que s'instrueixin. Desconfieu dels que us prefereixen ignorants.»²⁴

Durant el període renaixentista, dones com Teresa de Cartagena o Luisa de Medrano van assistir a la universitat. Al segle XVIII, María Isidra Guzmán de la Cerda va rebre, el 1785, el grau de doctora en filosofia i lletres humanes a la Universitat d'Alcalá de Henares, encara que no havia realitzat l'itinerari acadèmic universitari. Atesa la seva formació cultural, havia estat admesa a la Reial Acadèmia Espanyola de la Llengua i els seus pares, propers a la cort, sol·licitaren que pogués fer

22. Citat a M. José URRUZOLA, *Introducción a la filosofía coeducadora*, Bilbao, Maite Canal Editora, 1995, p. 55. Josefa Amar no va ser l'única veu femenina de la Il·lustració espanyola. A Cadis, durant tot l'any de 1786, es va publicar el primer periòdic de tendència feminista, *La pensadora gaditana*, firmat per Isabel Cienfuegos.

23. Citat a Pilar BALLARÍN, «De leer a escribir», a M. del Mar GRAÑA (ed.), *Las sabias mujeres...*, p. 24.

24. Citat a Consuelo FLECHA, *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea, 1996, p. 60.

els exercicis per a l'obtenció del grau de doctora. Aquesta dona constitueix un important referent simbòlic que serà invocat per Angela Carraffa en 1892, quan en defensar la seva tesi declari: «Vinc aquí perquè la tradició no s'interrompi.»²⁵

La presència de les primeres dones a les aules universitàries va tenir lloc els últims anys del sexenni revolucionari i primers de la Restauració. La primera en va ser Maria Elena Maseras, que es matriculà a la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona el curs 1872-1873, un cop finalitzats els estudis d'ensenyament secundari a la mateixa ciutat. Quan, després d'haver aprovat totes les assignatures, sol·licità realitzar el doctorat, és a dir, quan ella i altres com ella reclamaren un estatut de visibilitat, llur iniciativa va revelar tota la seva transcendència.

Com destaca Consuelo Flecha,²⁶ no hem de considerar aquestes dones com un grup aïllat, sinó com a testimoni d'un mode d'estar al món darrere del qual hi havia moltes altres, tot un corrent històric del qual elles eren el fruit. S'insereixen, per tant, en un procés de llarga durada, i esdevenen una anella més d'una genealogia que jo intento esbossar aquí. Entraren a formar-ne part alhora que contribuïen al seu reconeixement. Sens dubte van ser capdavanteres, però al seu darre-re hi havia un significatiu moviment que sostenia i que, directament o indirectament, provocava llurs decisions. Una decisió en la qual es van implicar profundament i en la qual van persistir malgrat l'enorme quantitat de tràmits i retards que van haver de suportar. S'empararen en la normativa legal, més aviat en el buit legal d'aquesta normativa, i la utilitzaren al seu favor tot forçant amb la seva lectura els qui havien d'aplicar-la. Com diu Consuelo Flecha, «els passos que elles obligaren a donar [...] és quelcom que ha quedat registrat a la història de les dones perquè va contribuir a generar processos reals de transformació social més enllà de les decisions i accions polítiques».²⁷

Abans de 1910, de les trenta-sis universitàries que havien finalitzat la llicenciatura, vuit van presentar i defensar la tesi per a l'obtenció del grau. Cinc eren llicenciades en medicina i tres en filosofia i lletres. Havien realitzat els seus estudis a Barcelona, Salamanca, Madrid, Valladolid i València.

La primera en va ser Dolors Aleu, que el 1882 va presentar la tesi *De la necesidad de examinar por nueva senda la educación higiénico-moral de la mujer*.²⁸ En exposar-la va afirmar: «Faig ús d'un dret ja indiscutible, per més que —i això és lamentable— tingui límits en un curt nombre d'espanyoles.» Evidenciava de forma clara

25. Citat a Consuelo FLECHA, *Las primeras universitarias...*, p. 180-181.

26. Consuelo FLECHA, *Las primeras universitarias...*, p. 16.

27. Consuelo FLECHA, *Las primeras universitarias...*, p. 163. L'autora exposa i analitza en aquesta obra detalladament el procés seguit per aquestes dones i la seva significació.

28. L'any següent, 1883, va ser publicada a Barcelona.

que tenia l'oportunitat de defensar, des del lloc que ocupava en aquell moment, idees i plantejaments que estaven sent objecte de debat social i que aquest fet contribuiria a un canvi substancial en la situació cultural de les dones. Al seu text, fa una anàlisi crítica de gènere, tot desvetllant com diferències entre nenes i nens que es consideraven naturals no ho eren per naturalesa sinó resultat d'un ambient i d'una educació diferents per a un i l'altre sexes. Va inscriure, a més, la seva exposició en una llarga genealogia de dones que s'havien dedicat a la ciència al llarg del temps, ja que «la història ens presenta moltíssims exemples que la dona ha brillat en tots els camps del saber». Encara que entre el seu auditori no es trobaven dones, s'adreça a elles de forma directa tot encoratjant-les a traspassar el límit dins del qual estaven obligades a moure's, per tal que «prenguin amb tenacitat i constància l'estudi. No temin la crítica».²⁹

Al discurs de les primeres doctores es partia d'un compromís explícit i específic amb l'educació de les dones. Podrien, malgrat això, ser considerats com poc innovadors o moderats des del moment en què, aparentment, no posaven en qüestió el rol domèstic tradicionalment imposat a les dones. Tanmateix, llurs pròpies actituds contradeien a la pràctica aquesta creença, ja que totes elles desplegaven una important activitat professional —acompanyada de publicacions de llibres i articles— des del moment que es van trobar en possessió del títol que les acreditava per fer-ho, malgrat les dificultats que, inicialment i de nou, van haver de vèncer. Amb les seves pràctiques, continuaren oferint «arguments destinats a trencar aquella llarga i inqüestionable tradició sostinguda sobre la natural condició femenina».³⁰

Per altra banda, hem de tenir present que un discurs qüestionador de l'ordre social, pronunciat per unes dones que estaven en aquell mateix moment obrint un esclatxa en una de les institucions amb major poder —de monopoli, per tant, exclusivament masculí—, difícilment hauria garantit els seus propòsits. Cap, doncs, pensar en una estratègia de protecció de l'espai que estaven reclamant i ocupant, quelcom que estaven duent a terme no només per a elles mateixes.³¹ És de totes maneres indubtable el significat de la presència i la paraula d'aquestes dones en

29. Dolores ALEU, *De la necesidad de encaminar por nueva senda la educación higiéxico-moral de la mujer*, Barcelona, Tipografía La Academia, 1883, p. 17, 32 i 44.

30. Consuelo FLECHA, *Las primeras universitarias...*, p. 198.

31. Pot establir-se un paral·lelisme amb les declaracions d'humilitat i d'ignorància amb les quals freqüentment les escriptores medievals començaven llurs textos. María-Milagros Rivera ho ha interpretat com una estratègia de defensa del seu text, en ser conscients que irrompien en un espai, en aquest cas l'escriptura, també de monopoli masculí. Aquesta lectura que ella en fa m'ha donat una clau que m'ha permès descobrir i entendre les transgressions que sovint, sota l'aparença d'acatament a l'ordre donat, han realitzat les dones.

un lloc, la universitat, que, formant part fins aquell moment de la història dels homes, és qualificat paradoxalment com a «alma mater» del saber. Un significat del qual, elles més que ningú, n'eren conscients i que fan palès en inserir-se en una genealogia de saber femení.³²

La canalització de les dones cap a determinats estudis ha estat explicada per la seva concordança amb les activitats que els eren pròpies en relació amb l'espai domèstic. Sense invalidar totalment aquesta explicació, com assenyala Pilar Ballarín, els àmbits professionals realitzats fonamentalment per dones permeten i mereixen ser analitzats com a potenciadors de la primera construcció d'una veu pròpia col·lectiva.³³ A tall d'exemple, l'Escola Normal Central de Mestres va ser la més gran proveïdora de militància feminista a Espanya. A més, entre les dones que van iniciar els seus estudis universitaris abans de 1910, es troben figures com María Goyri i María de Maeztu, que durien a terme una important tasca pedagògica amb relació a l'educació femenina.

El desenvolupament del moviment feminista al llarg del segle XIX va incidir, com no podia ser d'una altra manera, en el tema educatiu. A partir de l'anàlisi de la condició social de les dones, es revisa l'educació que reben les noies i es reivindica el dret, ja expressat anteriorment, de totes les dones d'accedir al coneixement. En aquest context cal situar la creació, l'any 1871, de l'Asociación para la Enseñanza de la Mujer, que va néixer amb la intenció de «contribuir a fomentar l'educació i la instrucció de la dona en totes les esferes i condicions de la vida social».³⁴

L'associació va prendre part activa al Congrés Pedagògic Hispano-Portuguès-Americà, celebrat l'any 1892, on també van tenir una actuació destacada Concepción Arenal i Emilia Pardo Bazán —juntament amb altres dones, com Concepció Aleixandre, llicenciada en medicina i membre del comitè organitzador. Les dues

32. En aquest sentit, considero molt significativa, a més de colpidora, la dedicatòria que la mare d'Angela Carraffa va escriure en l'exemplar de la seva tesi que, enquadernat en pell, li va regalar pel seu aniversari: «Filla adorada! En el meu desig d'obsequiar-te el dia del teu aniversari, vaig pensar en el teu discurs que encara no està imprès i vaig concebre la idea d'enquadernar el manuscrit, constituint així un record que perpetui la memòria d'ambdues. Assoliré el meu desig? No ho sé; però si el curs dels anys pot fer desaparèixer aquest petit volum on estan escrits els nostres noms, no així la meua estimació, que et seguirà fins a l'infinit acaronant-te en les ombres fins al feliç instant en què la teva ànima s'uneixi a la de la teva mare. (Signat) Eusèbia.» A Consuelo FLECHA, *Las primeras universitarias...*, p. 181. Crec que en aquestes paraules ressona la reivindicació de la «materna fama» que, tres segles abans, feia l'escriptora Lucrecia Marinelli.

33. Pilar Ballarín, «De leer a escribir», M. del Mar GRAÑA, *Las sabias mujeres...*, p. 27.

34. Citat per Consuelo FLECHA, *Las primeras universitarias...*, p. 32. Aquesta associació va potenciar la creació de diversos centres educatius per a dones, com ara l'Escola d'Institutrius, l'Escola de Comerç per a Senyores, l'Escola Primària Graduada, l'Escola de Correus i Telègrafs, entre d'altres.

primeres van ser les que van defensar les posicions més feministes, ja que eren grans pioneres, tant pel que fa a la teoria com a la pràctica, del dret personal a l'educació i a la promoció pública de les dones.

Concepción Arenal havia abordat de forma crítica l'educació tradicional que rebien les dones, com també la manipulació que se'n feia en funció dels interessos masculins, a les seves obres *La mujer del porvenir* (1869) i *La mujer de su casa* (1883).³⁵ Per les mateixes raons, Pardo Bazán denuncia la semieducació prevista per a les dones: «Per més que encara hi hagi homes partidaris de l'absoluta ignorància de les dones, la majoria va preferint en el terreny pràctic una dona que sense ambicionar la instrucció fonamental i nodridora, tingui un bany, vernís, o aparença que la faci “presentable”. Si no volen una dona instruïda, la volen una mica educada sobretot en l'exterior i ornamental.»³⁶ És per això que, en la seva intervenció a l'esmentat Congrés Pedagògic, afirma: «no pot, en rigor, l'educació actual de la dona anomenar-se tal educació, sinó amansiment [...]. Aspiro, senyors, que reconeguim que la dona té destí propi, que els seus primers deures són per a amb ella mateixa [...] que la seva felicitat i dignitat personal han de ser la fi essencial de la seva cultura».³⁷

Dins del denominat feminisme conservador català, vinculat al projecte polític del catalanisme burgès i als postulats educatius del catolicisme social, és una figura destacada Rosa Sensat. Dins de la seva activitat, va col·laborar amb l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona, una institució que desenvolupà una àmplia tasca pel que respecta a l'ensenyament professional femení. Les propostes educatives de Rosa Sensat estaven adreçades a dignificar la feina domèstica mitjançant la racionalització del seu aprenentatge a l'escola, unes propostes que queden reflectides al seu llibre *Cómo se enseña la economía doméstica*. La seva intenció era transformar el treball escolar en estructurar-lo al voltant d'activitats que, sent eminentment pràctiques, possibilitaven la participació activa de les noies. Ella creia que «la dona s'ha d'educar primerament per a bastar-se a si mateixa a fi de conquistar la seva independència econòmica i poder portar al matrimoni una idealitat i un afecte i no la mira egoista d'una solució al problema de la vida».³⁸ Com

35. Sobre l'acció pedagògica de Concepción Arenal, vegeu Raquel de la ARADA, «Missió pedagògica de Concepción Arenal», a Pilar HERAS i Conrad VILANOU (ed.), *Pedagogia amb veu de dones*, Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 1999, p. 29-38.

36. Emilia PARDO BAZÁN, *La mujer española*, Madrid, Editora Nacional, 1976.

37. Emilia Pardo Bazán inscriu aquesta defensa en una anàlisi de l'opressió de les dones i de la seva correspondència en el món de les lleis. La seva ponència va ser presentada amb el títol «L'educació de l'home i de la dona. Les seves relacions i diferències». El mateix any 1892 va ser publicada a la revista *Nuevo Teatro Crítico*. Està reproduïda a Amalia MARTÍN GAMERO, *Antología del feminismo*, p. 148-154.

38. Citat per Esther CORTADA, *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988, p. 82.

destaca Esther Cortada, les propostes de Rosa Sensat, malgrat establir una clara diferenciació educativa en funció del sexe, es caracteritzen per un intent de definir i dignificar el fins aquell moment degradat model escolar femení.³⁹

El plantejament educatiu de Rosa Sensat era coincident amb un moviment que, a Europa i als Estats Units, s'havia anat desenvolupant sota la iniciativa de dones d'un nivell social i cultural elevats. Es tracta d'un moviment que tendeix a reforçar el rol tradicional de les dones, tot adaptant-lo a la nova situació, però que, alhora, és indicatiu del desig femení d'assumir un més gran protagonisme en el camp educatiu.

El fonament del projecte feminista de María Martínez Sierra és el dret a l'accés a l'educació, una reivindicació que continuava sent central per a ella, tal com ho havia estat per a moltes altres dones des del segle xv. En la seva concepció, l'educació havia d'estar adreçada que les dones aprenguessin per a elles mateixes; un camí, el del coneixement, mitjançant el qual podrien eixamplar el seu propi món: «aprendreu a estimar el poble [...] aprendreu a indignar-vos davant la ignorància [...] aprendreu a avorrir el privilegi. Es despertarà en vosaltres la femenina aspiració de crear la pau, al preu que sigui, en totes les esferes que caiguin sota la vostra influència o el vostre domini». Era a través de l'educació que les dones podrien sortir al món, com «dames caminants», ja que considera imprescindible entrellaçar el desig individual de llibertat amb un sentiment de germanor femenina: «Dones riques en enteniment i en comprensió, aquesta és la vostra tasca. Mestres, escriptores, proclameu al llibre, al diari, a l'escola, a les Cases del Poble, a la conversa, aquest evangeli de la solidaritat femenina!» El procés de l'educació de les dones havia de conduir-les necessàriament a l'acció i a l'expressió de la pròpia condició femenina. Perquè només la veu de l'escriptora pot «posar en el paper una realitat femenina prou en desacord amb l'ideal de "l'àngel del candor" o "ocellet caigut del niu" (tot té ales) consagrat per segles de fantasia masculina».⁴⁰

Un camp que no es pot deixar de banda en parlar del discurs femení sobre l'educació és el de la relació de les dones amb la pedagogia. Una relació l'inici de la qual es pot situar en la figura d'Albertina Necker de Saussure.⁴¹ La seva obra principal, *L'educació progressiva*, publicada en tres volums entre 1828 i 1838, conjumina aspectes narratius amb observacions de la realitat, per a les quals els seus quatre

39. Esther CORTADA, *Escuela mixta y coeducación...*, p. 85-86.

40. Totes les citacions estan tretes d'Alda BLANCO, «A las mujeres de España: los ensayos feministas de María Martínez Sierra», *Duoda*, 10 (1996), p. 80-81 i 84.

41. Albertina Necker (1766-1841) va freqüentar el saló de Mme. de Staël, a qui estava unida pel doble vincle d'una relació familiar i d'una profunda amistat. A la seva mort va escriure'n la biografia, *Notícies sobre la senyora de Staël*.

fills constituïren un camp privilegiat. Aquest llibre examina totes les edats de la vida humana, des de la infantesa fins a la vellesa, ja que Necker considera que en totes elles és necessari desenvolupar un procés educatiu, un procés que esdevé així gradual i continu. Dins d'aquest marc evolutiu, Albertina Necker assigna un paper cabdal a la família i, dins d'aquesta, a les dones. La tasca educadora femenina requereix, en conseqüència, que les dones puguin rebre, per la seva banda, una formació intel·lectual completa, per la qual cosa una gran part del seu treball està dedicat a determinar les característiques del seu itinerari formatiu: per a les nenes proposava estudis i lectures que permetessin desenvolupar tant la fantasia i els sentiments com les capacitats més pràctiques. Per a les dones adultes, aconsellava estudis relacionats amb les ciències naturals. Aquesta centralitat de les dones a l'àmbit familiar està associada en el seu pensament al magisteri moral a l'àmbit social, considerat com un benefici per a la humanitat.

Ja al segle xx es desenvolupa l'activitat científica, en el camp filosòfic i pedagògic, d'Edith Stein, que realitza un estudi sobre el concepte d'empatia que s'inicia amb l'anàlisi semàntica del terme. Intenta modificar la concepció idealista del coneixement i de la percepció tot cercant una correlació entre subjectivitat i objectivitat. Així, per a ella l'empatia és «l'experiència de subjectes diferents a nosaltres i de llurs vivències». La captació de l'experiència d'una altra persona és, doncs, un acte consubstancial, integrador i corrector alhora, de l'experiència sobre nosaltres i sobre el món.⁴²

Dins de l'activitat pedagògica, la de Maria Montessori és, possiblement, una de les més destacades i de les que van gaudir d'una major projecció.⁴³ El seu treball es va desenvolupar dins de l'àmbit de la pedagogia científica, al qual va arribar a través de l'antropologia i de la psicologia experimental. Llicenciada en medicina —va ser la primera dona de la Itàlia unida que es llicencià i exercí la professió de metgessa—, especialitzada en neuropsiquiatria infantil, va cercar una via pedagògica i no només clínica per a la recuperació de les criatures incapacitades, mentals i sensorials, una experiència que posteriorment va ampliar al desenvolupament

42. A Giulio de MARTINO i Marina BRUZZESE, *Las filósofas: Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*, Madrid, Cátedra, 1996, p. 408. A més, Jordi PLANELLA i Conrad VILANOU, «Edith Stein i la pedagogia de la Shoah», a Pilar HERAS i Conrad VILANOU (ed.), *Pedagogia del segle xx en femení*, Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 2000, p. 57- 83.

43. La seva figura ha estat estudiada per Maria Grazia Corda a través d'entrevistes realitzades a alumnes seves, la qual cosa li va permetre inserir-se en una tradició oral, alhora que establir com s'havia codificat la vida i la persona de Maria Montessori. A Letizia COMBA (ed.), *Donne educatrici: Maria Montessori e Ada Gobetti*, Torí, Rosenberg & Sellier, 1996, p. 23-77. També sobre Maria Montessori, Isabel VILAFRANCA MANGUÁN, «María Montessori (1870-1952): una mujer, un método», a Pilar HERAS i Conrad VILANOU (ed.), *Pedagogia del segle xx en femení*, p. 37-55.

de la infantesa en general. Realitza, doncs, un recorregut que va de la medicina a l'educació, tot desplegant una visió política i social del seu paper. A partir de 1910 decideix dedicar-se enterament a la difusió del mètode que havia creat arran de la seva experiència educativa, la qual cosa suposa l'abandó de la pràctica mèdica, però no de l'ensenyament universitari.

Compromesa amb el moviment feminista, va participar als congressos de Berlín i Londres, que van tenir lloc el 1896 i el 1899, respectivament, en ambdues ocasions representant Itàlia. Va escriure *La qüestió femenina i el Congrés de Londres*. A més, l'any 1908, va presidir l'assemblea del Congrés Nacional de Dones italianes. A través de tota aquesta activitat va establir relacions amb dones destacades dins del moviment feminista italià, com ara Sibilla Aleramo i Anna Maria Mozzoni. La reflexió que per a ella suposa la lectura de la realitat la impulsa a defensar la difusió d'iniciatives de solidaritat de les dones vers les dones. En una conferència titulada «La dona nova» manifesta el seu desig pel que respecta a llur futur: «Espero que totes les dones s'enamorin de la raó científica, que no sufoca la veu del cor, sinó que n'explica les raons i els dona suport.»⁴⁴ Així, la qüestió femenina obre per a ella el problema de la formació i de la instrucció: només l'educació conjunta de la raó i el sentiment poden garantir a les més joves la seva llibertat.

El concepte clau de la pedagogia de Maria Montessori és l'autoeducació. Tot el sistema educatiu ha d'estar en funció d'afavorir el lliure desenvolupament dels recursos innats en nens i nenes. D'aquesta manera, en un ambient idoni, la figura de l'educadora o educador ha d'assumir una funció directiva i cooperativa. Com ella mateixa explica a *El mètode de la pedagogia científica*, la pedagogia, com a ciència pràctica, ha d'estar fortament orientada per valors, els primers dels quals són la llibertat i la independència de nenes i nens. Així doncs, la missió que correspon a mestres i persones educadores és la de «reformar l'escola i assumir una grandiosa maternitat social, destinada a protegir tothom». En aquest concepte de maternitat social, l'amor matern esdevé sentiment de solidaritat social.⁴⁵

Maria Montessori es va projectar a la transmissió de l'experiència —una experiència pròpia que constitueix el fons de les seves afirmacions— i del mètode. En establir una estreta col·laboració amb algunes mestres, que, seguint els seus principis, l'ajudaran en la seva recerca de respostes, experiència i mètode trobaran radicació social. S'articula així un moviment en el qual l'autoritat de Maria esdevé

44. A Maria Grazia CORDA i Letizia COMBA (ed.), *Donne educatrici...*, p. 37.

45. A Maria Grazia CORDA i Letizia COMBA (ed.), *Donne educatrici...*, p. 33 i 35. L'autora destaca com la distància/presència en la relació de Maria Montessori amb el seu propi fill va crear un horitzó simbòlic i afectiu per a la seva aventura com a pensadora i reformadora, de manera que la seva experiència personal esdevé fecunda per a si i per als altres.

mediació vivent⁴⁶ tant per a qui l'ha conegut personalment com per a qui ho ha fet a través de les seves alumnes.

El magisteri de Maria Montessori va trobar ressò en María de Maeztu,⁴⁷ una de les principals pedagogues espanyoles del segle xx. Va fundar a Madrid, el 1915, la Residencia de Señoritas. Inspirada en el krausisme, era la contrapartida femenina de l'activisme cultural que representava la Residencia de Estudiantes. La majoria de dones que hi vivien estudiaven a l'Escola d'Estudis Superiors de Magisteri, ja que, com ella mateixa deia, «costum i llei estaven d'acord a deixar l'educació primària a les mans de dones principalment». María de Maeztu va oferir a les residents l'oportunitat de gaudir de «rols models», de tenir com a referents dones competents i destacades en diversos àmbits: a més d'ella mateixa, a la Residencia van ensenyar dones com ara María Goyri, i hi impartien conferències la dramaturga i assagista María Martínez Sierra, l'advocada Clara Campoamor, la poeta Concha Méndez o Madame Curie.

Altres de les seves activitats van ser la direcció —juntament amb María Goyri i la seva filla Jimena Menéndez Pidal— de la Secció d'ensenyament primari de l'Institut Escola, basat en els mètodes de la Institución Libre de Enseñanza; i la fundació el 1926, amb el suport d'altres intel·lectuals —Isabel Oyarzábal i Victoria Kent, entre d'altres—, del primer club femení d'Espanya, el Lyceum Club Femení de Madrid, un centre on les dones amb inquietuds culturals poguessin reunir-se. María Teresa León descriu així l'actitud de les organitzadores en la seva *Memoria de la melancolía*: «Per aquells anys començava l'eclipsi de la dictadura de Primo de Rivera. Als salons del carrer de les Infantes es conspirava entre conferències i tasses de te. Aquella insòlita independència feminal va ser rabiosament atacada [...]. El Lyceum Club no era una reunió de ventall i ball. S'havia proposat avançar el rellotge d'Espanya.»⁴⁸

El saber i el fer de dones com Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán, María Montessori o María de Maeztu formen part del bagatge amb el qual desenvolupà la seva activitat María Barbeito Cerviño, pedagoga —a més de sociòloga, escriptora i traductora— gallega nascuda a la Corunya el 1890.⁴⁹ Les seves accions com a

46. María Grazia CORDA i Letizia COMBA (ed.), *Donne educatrici...*, p. 60 i 64.

47. Llicenciada en filosofia i lletres, mestra i catedràtica de Pedagogia, càtedra que no va arribar a ocupar per l'inici de la Guerra Civil. Exiliada a Buenos Aires, la seva universitat va reconèixer els seus mèrits intel·lectuals i li encomanà el Seminari de Didàctica. La seva figura ha estat estudiada per Isabel VILAFRANCA MANGUÁN, «María de Maeztu i el reformisme pedagògic», a Pilar HERAS i Conrad VILANOU (ed.), *Pedagogia amb veu de dones*, p. 51-60.

48. Les citacions sobre María de Maeztu estan recollides a Shirley MANGINI, «Resistencia a la memoria y memorias de resistencia», *Duoda*, 10 (1996), p. 101-103.

49. Dec el coneixement de María Barbeito, així com el de la també pedagoga gallega Ernestina Otero, a Aurora Marco, que parla d'elles a la ponència ja esmentada «Otras lo han dicho antes».

professional de la pedagogia van seguir l'esperit de la ILE: creació del Museu Pedagògic, fundació de biblioteques de zona per a mestres, menjadors, colònies escolars, etc.⁵⁰

María Barbeito va ser una devota arenalista: va difondre l'obra de la penalista ferrolana, a qui dedica la seva obra *Mi tributo*, publicada el 1933. Va ser ella qui pronuncià un discurs en la inauguració d'un monument, el 1916, a Emília Pardo Bazán. A través d'ambdues dones s'havien enfortit els seus vincles amb la ILE. A més, va implantar, per primera vegada, a Galícia el mètode Montessori, que només havia estat assajat en una ocasió per iniciativa de María de Maeztu, la rebuda a la qual va organitzar també María Barbeito, quan va anar a la Corunya a pronunciar una conferència. Destituïda de tots els seus càrrecs el 1936, va ser obligada a abandonar l'activitat docent.

Amb relació al tema coeducatiu, és de gran interès l'obra d'Elisabeth Huguenin, professora de l'École des Roches, titulada *La coeducació dels sexes: Experiències i reflexions*, un text que va ser traduït i publicat a Madrid el 1932. La seva argumentació gira al voltant de la problemàtica de les dones. Planteja, doncs, el tema coeducatiu més enllà de la mera reunió de nenes i nens en una mateixa aula. Ella incidia en el fet que a les escoles mixtes, creades exclusivament per raons de tipus pràctic i econòmic, hi havia el perill d'anul·lar la personalitat de les noies, en ser absorbides per un sistema escolar concebut per als nens i on tant els mètodes com els interessos eren únicament masculins. Entenia la coeducació no només com un sistema pedagògic, sinó com una forma de veure el món: havia de traspasar els límits de l'escola per incidir en el teixit social. A més, subratllava que la feminitat no és un concepte immutable, tot posant en qüestió, d'aquesta manera, les anomenades característiques femenines, que, en realitat, havien estat definides pels homes.

A Espanya, les persones que van mantenir una posició coeducativa més avançada van ser Leonor Serrano, María Sánchez-Arbós i Margarita Comas, aquesta última molt influenciada pel pensament d'Huguenin, l'obra de la qual havia estat traduïda al castellà pel seu germà. Totes elles comparteixen una posició ginecèntrica: es plantegen els beneficis que la coeducació pot aportar a les noies, com també l'aportació que elles poden fer al sistema escolar mixt.

Leonor Serrano, inspectora de Barcelona, es declara partidària de la coeducació sense cap límit fins a la pubertat, una coeducació que ella expressava en termes de participació, intercanvi i treball mutu entre els sexes. Dins d'aquest treball co-

50. La incidència de la ILE a Galícia i la constant presència de dones que hi estaven vinculades directament ha estat estudiada per A. S. PORTO UCHA, *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, la Corunya, Ediciones do Castro, 1986.

operatiu, l'aportació femenina és vista com indispensable, en el sentit que podia contrarestar la tradicional competitivitat entre els alumnes i podia contribuir a un canvi profund del model masculí basat en la força i en la competitivitat.

El plantejament de María Sánchez-Arbós, directora d'una escola mixta de Madrid, és més igualitari: fonamenta la coeducació en les possibilitats que ofereix respecte a una veritable equiparació de la dona amb l'home. En conseqüència, insisteix en la necessitat d'una educació comuna fins en els menors detalls, ja que fins i tot els treballs manuals havien de ser els mateixos per a nenes i nens.

Margarita Comas⁵¹ —directora de l'Escola Normal de Mestres de Tarragona, professora de la Normal de la Generalitat i de la Universitat Autònoma de Barcelona— considerava que les diferenciacions en el currículum en base al sexe eren arbitràries i limitadores; defensava que fossin les alumnes i els alumnes qui poguessin triar, d'acord amb les seves aptituds i preferències: «Les noies usen, si els interessa i sense que la cosa tingui aspecte excepcional, les eines de fusteria o intenten construir un aparell científic, mentre que els nois potser guisen, teixeixen o cusen. No es tracta d'una capritxosa inversió de les funcions, sinó que cadascú pugui trobar, amb coneixement de causa, allò que millor convé a les seves aptituds.»⁵² Per a ella, la importància de la coeducació rauria, doncs, en el fet d'ampliar les possibilitats de nois i noies de poder trobar la seva pròpia vocació amb independència del seu sexe. Destacava, a més, com Leonor Serrano, que l'aportació femenina a les escoles podia permetre als nois comprendre que la força física no és l'únic mitjà per a assolir prestigi i autoritat.

Una de les veus més lúcides, i per tant més crítiques, sobre les conseqüències que per a les dones comporta la incorporació al sistema educatiu i professional masculí és la de Virginia Woolf. Ella expressa així el dilema: «Nosaltres, les filles dels homes amb educació, ens trobem entre l'espasa i la paret. A la nostra esquena, tenim el sistema patriarcal; la llar, amb la seva inanitat, la seva immoralitat, la seva hipocresia, el seu servilisme. Davant nosaltres, tenim el món de la vida pública, el sistema professional, amb el seu caràcter absorbent, la seva gelosia, la seva pugnacitat, la seva cobdícia. El primer ens tanca en un harem; el segon ens obliga a donar voltes i voltes [...]. És una alternativa en la qual hem de triar entre dos mals.»⁵³ Malgrat això, acaba per establir un pacte, un pacte amb la realitat, la qual cosa suposa optar pel sistema educatiu socialment establert, ja que és l'úni-

51. Ángel C. MOREU i Isabel VILAFRANCA (ed.), *Margarida Comas, pedagoga: 1892-1973: esbós biobibliogràfic i tria de textos*, Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 1998.

52. Margarita COMAS, *La coeducación de los sexos*, citat per Esther CORTADA, *Escuela mixta y coeducación...*, p. 89.

53. Virginia Woolf, *Tres guineas*, p. 103.

ca alternativa a l'educació casolana a què les dones estaven abocades. En la confiança, però, que amb el pas del temps les dones poguéssim arribar a canviar aquesta educació. Un canvi per al qual ella marcava ja un camí possible: el d'accedir i estar presents en l'educació, i en totes les professions, mantenint com a mestres les fonts de l'educació gratuïta. Una educació gratuïta que ella defineix com la comprensió dels éssers humans i de llurs motius. Una educació gratuïta que prepara les dones, amb gran eficàcia, per a les professions també gratuïtes. Una educació gratuïta que manifesta tenir grans virtuts, així com grans defectes: «si som honestos, hem de reconèixer que algunes dones que no van tenir educació de pagament [...] van ser éssers humans civilitzats [...] i, en conseqüència, hem de reconèixer així mateix que seria extremament insensat rebutjar els resultats d'aquesta educació o prescindir dels coneixements obtinguts gràcies a ella».⁵⁴

Virginia Woolf, doncs, defuig el dilema inicialment exposat en presentar una tercera alternativa: la de la incorporació a la pràctica educativa i professional de la pròpia experiència femenina —les arrels de la qual estan en les tradicions i en l'educació de la llar—, tot modificant, desenvolupant, orientant una tradició vigent, com ella mateixa recorda, en els últims dos mil anys.⁵⁵

54. Virginia Woolf, *Tres guineas*, p. 109-110.

55. Virginia Woolf conclou la seva proposta amb aquestes paraules: «I tot rient, les seves mares des de la tomba diran: "Per això vam patir la injúria i el menyspreu! Il·lumineu, filles, les finestres de la casa nova! Que resplendeixin!"», *Tres guineas*, p. 114-115.