

RECUERDOS DEL SIGLO XX

ASUNCIÓN LAVRIN¹

RESUMEN

Este ensayo hace una revisión de conceptos clave en la educación de la mujer en Hispanoamérica, en la primera mitad del siglo XX, y el debate sobre la educación superior de la mujer. También analiza las ideas de Gabriela Mistral para la educación femenina en su *Lectura para mujeres*, y las compara con las de la escritora mexicana Rosario Castellanos. Finalmente, hace un llamado por nuevos modelos educativos para la mujer de siglo XXI.

Palabras clave: Género, Educación, Mujeres Latinoamericanas.

ABSTRACT

This essay reviews key concepts in the education of women in the early twentieth century comparing the ideas of several educators in Spanish America and the debate over women as higher education. It analyzes the Gabriela Mistral's educational ideas for women in her *Lectura para mujeres* and compares her to Mexican writer Rosario Castellanos. Finally, it urges readers to create new models and concepts for women's education in the twentieth-first century.

Key words: Gender, Education, Latinamerican Women's.

1 Departamento de Historia, Arizona State University, Tempe, Arizona.

COMO HISTORIADORA, ME GUSTAN los recuerdos. De hecho, ellos son la materia viva de mi profesión, que tiene el empeño de seguir siempre en busca de voces dadas por perdidas, de escritos e imágenes que esperan pacientes en archivos y bibliotecas para darnos ese enorme placer de dialogar con el pasado, de hallar el significado que tuvieron para quienes nos dejaron huellas de su presencia a través de ellos, con la esperanza de que un día nos reuniéramos de nuevo con sus vidas. La reunión que propongo hoy será breve, pero llena de respeto y afecto. Será con las mujeres y con los hombres que, a través del siglo XX, pusieron gran parte de sus energías en la construcción de un programa educativo para la mujer.

Hoy existen muchas preocupaciones sobre la creación de materiales que no discriminen en contra de ellas y que presenten opciones educativas amplias para ambos sexos. Las voces que lamentaban la carencia de educación superior o, simplemente, de educación para las niñas y las jóvenes, suenan ya muy lejanas. Pero esa percepción no deja de ser engañosa. En muchos países, aún no tenemos equidad educativa o acceso, no sólo para las niñas, sino para todos los niños y jóvenes que desean y necesitan una educación completa. En verdad, si bien hoy, en teoría, muchas de las opiniones que referiré no son exactamente aplicables a nuestra realidad, los principios de justicia educativa en que se basaron no han pasado de moda ni son irrelevantes. De hecho, son la base para nuevos planteamientos

Es difícil decir cuándo se acaba un siglo y cuándo comienza otro. Los números no significan mucho; las prácticas, las ideologías, los sentimientos que nos guían no cambian simplemente porque, de la noche a la mañana, ya estemos en otro siglo. Así ocurrió respecto de la educación de la mujer cuando terminó el siglo XIX y comenzó el XX. Poco cambió, porque los procesos que se habían iniciado en el XIX siguieron en marcha. En nuestra América, los ministerios y secretarías de educación siguieron operando más o menos bien de acuerdo con los presupuestos, la visión de los educadores y la capacidad de gobernar de quienes tenían las riendas de las naciones en sus manos. También, por varias décadas, se prolongaron algunas nociones sobre el carácter y la finalidad de esa educación.

El siglo XX, objeto de nuestros recuerdos, se inicia con diversos esfuerzos para crear una nueva concepción de «género», adecuada a la marcha de los tiempos. En casi todos nuestros países, se trataba de reevaluar el rol de la mujer dentro del hogar, la familia y el Estado, a través de una educación que en forma común se definió como la piedra de toque para el cambio social y económico de muchas naciones. Así lo entendieron educadores, economistas y

hombres de Estado de amplia visión. Muchos de ellos tuvieron un concepto idealista y generoso de la educación como un acto de justicia que se debía a las mujeres, a quienes se había marginalizado por centurias, si no milenios. Otros y otras lo vieron como una necesidad económica imperativa para unirse al elenco de naciones en vías de industrialización. Empíricamente, la mano de obra femenina educada significaba un elemento imprescindible para el avance del «progreso». También existió una posición intermedia que demandaba la educación para que la mujer pudiera valerse por sí misma, no ya en función de la nación, sino en lo que, acertadamente, se vio como la lucha por la vida, en la medida en que el analfabetismo y la carencia de entrenamiento contribuían a la depresión económica de las mujeres pobres. Hubo de todo.

Aun así, es fascinante comprobar cómo el concepto «biológico» de la mujer dejó huellas profundas en la construcción de su educación. Aunque el concepto de «género» se supone moderno, ya en los planes e ideas sobre la educación en el siglo XX se empleaba una fuerte división sexual del trabajo y la noción de que existía un rol social apropiado para cada sexo. El concepto fundamental de las «aptitudes propias del sexo» raramente dejó de figurar en las propuestas, incluso en las de las personalidades más dispuestas a remodelar el papel de la mujer a través de la educación. Las y los feministas más dedicados y convencidos arguyeron en favor de la equiparación legal de la mujer, del sufragio femenino y de la plena igualdad educativa y laboral de ambos sexos, pero de acuerdo con la óptica ideológica del «maternalismo», esto es, el concepto de que el bien que la mujer tiene, le pertenece en función de las virtudes morales, de administración, de sensibilidad y de responsabilidad que le confiere su papel de madre y su sexo biológico. Esas sensibilidades especiales debían ponerse al servicio de la familia y de la nación a través de la educación.

Conozcamos el testimonio profundamente espiritualizado de Amanda Labarca, la más notable educadora chilena de la primera mitad del siglo XX:

«Nosotras tenemos que forjar otra [ciencia]: la del mejor conocimiento de las capacidades espirituales femeninas, que no sabemos ni valorizar ni usar rectamente». «A las mujeres nos falta buscar en nosotras mismas; ignoramos todavía cuál es nuestra verdadera función en la armonía de los nuevos conjuntos humanos». «Somos fuente de calor espiritual para el mundo ...». «Así como es imposible que crezca la semilla sin el calor del sol, así también es imposible que aliente la raza del hombre, sin el calor de los sentimientos y de los afectos». «Nuestra cultura ha de servirnos para realzar los valores espirituales, para propender al triunfo de la hermandad entre los

hombres y ...los países...».²

Son pensamientos destilados en 1927, con ocasión de la celebración del cincuentenario del acceso de las mujeres al bachillerato, que les abrió las puertas de la universidad (Ley Amunátegui). Labarca inyecta una fuerte dosis de idealismo y también de conformación con valores atribuibles a la mujer como sexo y como género. Aquí, ella comparte con su coetáneo Tancredo Pinochet LeBrun ideas que, aunque vertidas por éste en 1908, todavía tenían vigencia en los años 30. Pinochet LeBrun estableció una diferencia entre «educación» e instrucción, que las mujeres debían tener en cuenta. «Educar es dar prendas de carácter». La educación trae virtudes, honores, salud, riqueza y alegría, «y es la primera fuerza de mundo», decía Pinochet LeBrun.³

La instrucción podría carecer de «educación», pero, a sus ojos, la segunda era mucho más importante. Labarca y Pinochet LeBrun desean la educación del espíritu y del carácter sobre la base de enfatizar virtudes atribuibles al sexo femenino, que, inculcadas en la escuela o en la vida, se presentan como una visión ideal del género que apenas cambia entre muchos educadores y aun reformistas de la primera parte del siglo. Así, Hermila Galindo, mujer fuerte y práctica de la revolución mexicana, podía ver panaceas espirituales en la educación de la mujer, que naturalmente se orientaría siempre hacia el bien. La mujer nunca puede ser mala:

«Si se le ilustrase y educase debidamente... por sí sola se dirigirá siempre hacia el bien como brújula hacia el norte y con la ecuanimidad de las almas que aman el bien por el bien mismo, irá hacia él, subiendo con las alas del pensamiento hacia las regiones del infinito... llenará su corazón de sentimientos nobles, esparcirá en el hogar el perfume delicado de sus virtudes...».⁴

La otra vertiente, ya señalada, es la que justifica la educación de la mujer como una necesidad basada en la equidad que debe existir entre los sexos (que es un asunto moral y legal), pero que considera fundamental el resultado práctico de la educación. Otra mexicana, Paula Alegría, en su tesis

2 Amanda Labarca Hubertson, *¿A donde va la mujer?:* Santiago de Chile: Ediciones Extra, 1934, pp. 189-190. Dentro del ensayo «Cincuenta años de Cultura femenina» (1927).

3 Tancredo Pinochet LeBrun, *La Educación de la mujer* (Santiago de Chile: Imprenta, Litografía y Encuadernación Francia, 1908), pp. 4-8.

4 Hermila Galindo, «Soy un mujer de mi tiempo» en Ana Lau y Carmen Ramos, *Mujeres y Revolución, 1900-1917* (México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana/Secretaría de Gobernación/ INAH/ CONACULTA, 1993), p. 257.

para la Escuela Nacional de Maestros, en 1930, establece lo siguiente:

«Hemos demostrado la conveniencia social y la necesidad de que a la mujer se le otorguen todos los beneficios que proporciona la educación, pues siendo la ley reinante en la sociedad actual la del trabajo, sustrayéndola de dicha educación quedará incapacitada y relegada a la situación de los seres inútiles, perjudicándose con esto, grande y simultáneamente: la mujer, la familia y la sociedad».⁵

Ahora bien, ¿qué clase de educación necesitaban las mujeres para iniciarse en la vida nacional como trabajadoras eficientes, creadoras de ciudadanos probos, y ser ciudadanas responsables y buenas? La educación superior que abriría las puertas de las universidades para aquellas mujeres de inteligencia superior fue el objetivo de muchos. Para ellos, la clave de la igualdad intelectual radicaba en el acceso al espacio prohibido de estudios superiores. Otros y otras asumieron que no todas las mujeres tenían la misma aptitud y propusieron la educación de carácter técnico. Si bien la segunda no tuvo mucha oposición, la primera, es decir, la universitaria, tuvo antagonistas de grueso calibre en algunos países casi hasta mediados del siglo XX. La educación técnica se apoyaba en especificidades femeninas, prolongaba la condición de mujer en una educación que celebraba las características que las sociedades le habían adscrito como sexo. La educación superior, según algunas opiniones, atentaba contra la concepción de la existencia de un meollo biológicamente femenino en cada mujer, que sufriría si se destruía con el ejercicio del intelecto.

Deseo ilustrar estas ideas con algunos ejemplos. La visión de la educación no sexuada y basada en un concepto de derecho y justicia estuvo ejemplificada por la uruguaya María Abella de Ramírez, incansable librepensadora y defensora de cambios sociales y jurídicos que elevaran a la mujer a una situación de equidad con el hombre. Antes de 1910, escribió una satírica descripción de la educación de la mujer vista por diversos prismas masculinos:

«El analfabeto desea que su mujer sepa leer y escribir para que lo palanque en lo más indispensable... el ignorante que sabe leer prefiere que la mujer no sepa... y entiendo la educación de la mujer en el sentido de que sea buena cocinera, mucama etc.. El (sic) hombre de sociedad que desea figurar, le gusta que sus hijas aprendan piano, dibujo, idiomas, para que luzcan más y puedan hacer un buen partido... Los clericales opinan que la mujer no necesita más ciencia que rezar y saber de memo-

5 Paula Alegría, *La educación de la mujer en México* (Escuela Nacional de Maestros. Tesis). México: Editorial Cultura 1930, p. 23.

ria el catecismo... Al escritor le gusta que haya mujeres que mediten y estudien profundamente para que sepan interpretar sus obras... pero otra cosa distinta es que a una mujer se le ocurra ser literata... Finalmente hay algunos hombres justos que reclaman la educación de la mujer como un derecho que le corresponde para que pueda bastarse a sí misma ... para que pueda ser libre y feliz como su compañero, y éstos reclaman igual educación, igual instrucción para la mujer que para el hombre. A nuestro juicio, hay que desconfiar de todo el que al hablar de educación de la mujer, quiere un programa distinto del que para el varón se haga...».⁶

Abella de Ramírez encarna el tipo de mujer de avance. No obstante elogiar la maternidad, escribía que «la mujer no ha nacido solamente para ser madre, como no ha nacido el hombre sólo para ser padre...».⁷ Tampoco perdió de vista el lado práctico de la educación. Elogió la escuela de masajistas y enfermeras fundada por Cecilia Grierson en la Argentina porque «el día que la mayoría de las mujeres tengan oficio o profesión, el país podrá hacer de cuenta que ha duplicado sus habitantes porque habrá doble número de brazos e inteligencias ... para su desarrollo».⁸

No todos pensaban de igual modo. Cecilia Grierson, elogiada por María Abella, fue médica graduada en 1889, fundadora de la Sociedad Argentina de Primeros Auxilios y de la escuela de obstetras, enfermeras y masajistas, y promotora de la enseñanza de Ciencias Domésticas. Sin embargo, nada de ello le valió cuando le fue denegada una cátedra en la escuela de Medicina en su sección de enseñanza para las mujeres.⁹

La oposición a la educación universitaria no logró detener el lento, pero notable incremento de graduadas en Educación, Filosofía y Letras, Medicina, Farmacia y Odontología, en casi todos nuestros países, de modo que ya para 1920 había representantes mujeres entre la elite profesional. Dicha oposición fue descarnada y se extendió hasta mediados de siglo. Recordemos, para empezar, al mexicano Félix Palavacini, quien, al escribir para las maestras en 1910, les ofrece todo su respeto, pero les ruega lo siguiente: «No

6 María Abella de Ramírez, *Ensayos feministas* (Montevideo: El siglo Ilustrado, 1965). Esta obra es una reedición de escritos en las revistas «Nosotras» (1901) y «la Mujer Nueva» (1910), pp. 39-42.

7 María Abella de Ramírez, *Ensayos feministas*, p 53.

8 María Abella y Ramírez, *Ensayos feministas*, p. 94.

9 Cecilia Grierson, *Instituciones de enfermeras y masagistas en Europa y en la Argentina* (Buenos Aires: Imprenta Litografía y Encuadernación de J. Penser, 1901); *Educación Técnica de la Mujer. Informe presentado al Sr. Ministro de Instrucción Pública de la República Argentina* (Buenos Aires: Tipografía de la Penitenciaría Nacional, 1902); Cecilia Grierson, *Homenaje Póstumo* (Buenos Aires: Imp. López, 1937). Murió en 1934, a los 75 años.

seáis universitarias, no seáis académicas». Quienes cayeran en la tentación de seguir una carrera universitaria, podrían llegar «al pedantismo ridículo o a una brillante miseria académica [que] acaba por hacerla madre de una prole enfermiza, débil y degenerada». Su consejo era seguir una educación para la vida del hogar, y allegar «la verdadera misión de su sexo, que debe ambicionar como supremo fin hacer noble y buena a la vida». Este ideal estético era aplicable a la mujer de clase media, y para la que necesitaba trabajar, recomendaba aprender ocupaciones como recamarera, cocinera, cuidadora de niños, etcétera.¹⁰

El calibre de la oposición a la educación superior de la mujer se aprecia en grado extremo en Colombia. En 1872, se abre la Escuela Normal, y en 1927, un Instituto Pedagógico para una preparación más completa. En 1933, entra en funciones la Universidad de Antioquia, con la carrera de Odontología.

En el Cuarto Congreso Internacional Femenino, que se celebró en Bogotá, en 1930, varias oradoras propusieron reformas educativas que incluían la renovación de los métodos pedagógicos en las escuelas normales, así como la admisión de las mujeres en la universidad. Las mujeres que en años subsiguientes siguieron pidiendo apoyo para sus demandas, promovían una educación adaptada a las necesidades de la mujer colombiana. Aceptaban la diferencia biológica entre hombres y mujeres y creían que «los múltiples oficios y profesiones» para la mujer debían armonizar «con su idiosincrasia y con la misión que le ha confiado la naturaleza».¹¹ Cuando finalmente se abren las puertas de la educación superior, en 1936, la Iglesia se expresa contra la coeducación. El obispo de Pasto lanzó la excomunión contra la Universidad de Nariño por aceptar en sus aulas a algunas mujeres. Pero no eran sólo los conservadores de la Iglesia. Hasta mediados de los años 40, el destacado ensayista Germán Arciniegas mantuvo una lucha constante contra la coeducación y la educación universitaria de la mujer aduciendo que ciertos menesteres y profesiones pertenecían a los hombres. En 1945, el Ministerio de Educación creó universidades femeninas para que las mujeres se educaran en ocupaciones propias de su sexo, tales como secretariado, servicio social, etcétera. En 1944, el Ministro de Educación, Antonio Rocha, se declara contra la educación universitaria. En el discurso de graduación de las bachilleras

10 Félix F. Palavacini, «El Ideal femenino en el mundo moderno», en Lau-Ramos, *Mujeres y revolución*, pp. 128-134.

11 Lucy Cohen, *Colombianas en la Vanguardia*, (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2001) Capítulos, 2-5 y 7. Para la cita, ver p. 135.

del Gimnasio Moderno, llamaba a las jóvenes a reflexionar sobre si su título era un triunfo o una equivocación lamentable que marchitaba su sensibilidad, y las llamaba a dejar al hombre la construcción de la historia mientras ellas siguieran reinando en el hogar.¹² La respuesta de las mujeres activistas, entonces involucradas en la campaña por el voto, fue de burla, instándolas a seguir su campaña, porque, «si el hombre es un gigante ciego», como había dicho el Ministro, para que el país pudiera ser gobernado, necesitaba a la mujer como lazarillo.¹³

Ni la enseñanza técnica ni la normal levantaron críticas tan enconadas como la universitaria. La razón de esa diferencia de actitud estriba en que en ambos casos se trataba de cultivar las virtudes femeninas que biológicamente, se suponía, tenía la mujer, que le permitirían lograr la plenitud cívica, social y económica. O sea, se entendía que la educación técnica servía para remachar las características biológicas. A través de esa educación se creaba un concepto de «género» perfectamente tradicional.

Ya desde el último cuarto del siglo XIX, quedó firmemente establecido que la mujer tenía capacidades idóneas para la educación de la niñez y que su labor en la pedagogía era muy aceptable. Cuando se abre la Normal para Profesoras de México, en 1890, en la *Memoria de Justicia e Instrucción* se dice que «Este siglo [el siglo XX] dará a la mujer por medio de la instrucción: la igualdad... la Escuela Normal para Profesoras ha dado al hombre la antorcha y hoy pone en la frente de la mujer la flama; ha creído que es necesario allanar el camino, nutrir su cerebro con todos los conocimientos, cultivar sus aptitudes, educar sus facultades, desarrollar su delicada inventiva...».¹⁴ El lenguaje asienta que es el designio del hombre alumbrar el cerebro de la mujer, cera moldeable pero esencialmente inteligente que sólo necesita el toque de la llama de la educación para encender las facultades idóneas de su sexo. Dar luz al cerebro femenino fue un concepto muy frecuente antes de la primera guerra mundial.

Igualmente deseable era educar a las mujeres de las clases populares en alguna artesanía o profesión práctica para que tuvieran un arma con que competir en los crecientes mercados de trabajo. Asimismo, era deseable una

12 Magdala Velázquez Toro, «Condición jurídica y social de la mujer». en *Nueva Historia de Colombia* (Bogotá: Planeta, 1989), Vol. 4, pp. 26-30.

13 Alcira Solano, «Triunfantes o derrotadas seguiremos luchando», *Acción Femenina* (Colombia) (diciembre 1944), p. 11.

14 Citado por Milada Bazant en *Historia de la educación durante el Porfiriato* (México: El Colegio de México 1993), p.133.

educación que la preparara para administrar su propio hogar y cuidar de la salud y bienestar de sus hijos.

En la Escuela Normal para Profesoras de México, los planes de estudio de 1902 y 1908 estipulaban instrucción militar para los hombres y de artes domésticas para las jóvenes.¹⁵ Las escuelas de Artes y Oficios y las clases de Puericultura se pusieron de moda en la segunda y tercera décadas del siglo. La alta mortalidad infantil en nuestras naciones, aun en las más urbanizadas e industrializadas, demandaba que las madres fueran informadas de cómo cuidar a sus hijos de forma científica. En Chile, la doctora Cora Meyers creó una «escuela de madrecitas» para que las niñas adolescentes pudieran ayudar a sus mamás en el cuidado de sus hermanitos y, además, prepararse para su futuro rol de madres. En México, se incorpora la enseñanza de la economía doméstica como asignatura de rigor en los niveles primarios y secundarios. Esa división de los conocimientos prácticos persistía aún en las escuelas socialistas de los años 30.¹⁶ El programa de los Once Años, que inaugura Adolfo López Mateos, todavía tenía especialidades domésticas para niñas.¹⁷

La revolución mexicana fue conservadora en cuanto a la educación de la mujer: no rompió prototipos. El ilustre Secretario de Educación, José Vasconcelos, llama a una colaboración plena de la mujer maestra a romper el analfabetismo, a unirse a la fuerza sagrada de la educación, como vestales consagradas por una ideología nacionalista para dar su esfuerzo por el bien de la patria y sin esperar retribución otra que la propia satisfacción.¹⁸ Las maestras se hermanarían en una tarea de evangelización por la alfabetización, que aspiraba a hacer de la coeducación un medio de equiparar intelectualmente a la mujer con el hombre para, entonces, comenzar un lento cambio de opinión en cuanto a la posibilidad de mezclar lo masculino y lo femenino en la consecución de un objetivo noble: la nueva patria. El Estado usaría a la mujer como vehículo y arma de cambio sin cambiar la esencia misma de la

15 Alicia Civera Cereceda, *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*. (Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 1997); Oresta López, *Alfabeto y enseñanzas. El Arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital* (México: CIESAS/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo, 2001).

16 Mílada Bazant, *Historia de la educación*, pp.133-34; Civera Cereceda, *Entre surcos y letras*, p. 68 y siguientes.

17 Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México* (México : Editorial Porrúa, 1983) Vol. 3 , La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes, con la colaboración de Margarita Arzac Riquelme ... [et al.].

18 José Vasconcelos, *Textos sobre educación*. (México: SEP/80 1981), pp. 209-210.

relación entre hombres y mujeres.

En este punto, cabe preguntarse si no podría verse lo positivo que hubo entonces para la mujer, dentro de lo que, a la distancia, puede parecer «sexista». No niego el sexismo implícito y obvio de la educación que se le da a la mujer hasta hace poco; pero, ¿será posible hacer un reverso interpretativo de los postulados de la época y ver más allá del encasillamiento de las mujeres dentro de ciertos parámetros educativos? Después de todo, en México, así como en toda Hispanoamérica, hubo mujeres de altísimo intelecto y de gran capacidad administrativa que supieron escapar del encuadramiento en que se las quería mantener. Todos los grandes pensadores de la estética pedagógica utilizaban adjetivos que implicaban el patrón hombre como universal y, al mismo tiempo, confiaban a las maestras labores y actividades que se reconocían como esenciales para la construcción de una nueva nación, que las elevaban, así como a sus educandas, a la categoría del hombre. Esto significaba una ampliación de lo masculino, que recogía dentro de sí lo femenino. Aunque desde antaño se ha visto la inclusión de mujeres notables dentro de un patrón hombre, no se puede negar que esta acción implica, hasta cierto punto, una flexibilización del concepto hombre, del mismo modo que la historiadora Carolyn Bynum ha comprobado un aspecto femenino y maternal en la concepción de Jesucristo en la Edad Media europea.¹⁹ Con esto quiero decir que lo masculino no es necesariamente una exclusividad «machista», y que lo femenino puede contener «virilidad» en algunos momentos de la historia.

La pintura, tanto de la maestra rural como de la urbana, que nos transmiten algunos pensadores e historiadores de la educación es la de una líder, la de un ser humano capaz, eficiente y dedicado. Aunque esta visión esté coloreada por un lenguaje tradicionalmente romántico, en el fondo la vestidura no puede ocultar la labor protagónica en que estaba envuelta la mujer.²⁰ Comprobamos que, en los años 20, en Costa Rica las maestras prepararon literatura subversiva y eventualmente salieron a la calle a protestar en contra de la dictadura de Federico Tinoco.²¹ Mary K. Vaughn destaca la vibrante labor organizativa que llevaron a cabo las maestras rurales de Sonora durante

19 Carolyn Bynum, *Jesus as Mother. Studies in the Spirituality of the High Middle Ages* (Berkeley: University of California Press, 1982).

20 Oresta López, *Alfabeto*, p. 87.

21 Virginia Mora Carvajal, «Redefiniendo la política. La participación de las reformistas en la campaña electoral de 1923», en Eugenia Rodríguez Sáenz, *Un siglo de luchas femeninas en América Latina* (San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2002), 112. Muchas de estas maestras se unen después a campañas por el logro del sufragio femenino.

la administración de Rodolfo Elías Calles y enfatiza que su labor fue «crucial para la movilización de los pueblos», subrayando como ejemplo la labor de María Valenzuela en La Cebolla, Alamos.²² Lamentablemente, esa literatura inicial se vio recortada en los años cardenistas, después de los repartimientos ejidatarios.²³

El hecho de que, hacia la mitad del siglo, la enseñanza femenina estaba ya en mano de mujeres en todos los países hispanoamericanos, evidencia que la mujer se adueñó del territorio que se le asignó a principios de siglo. Por otra parte, cuando se desgranaban las estadísticas de su participación en la enseñanza secundaria o universitarias como alumnas y maestras, se comprueba que, a pesar del progreso en un área, las inhibiciones contenidas dentro de la cultura de la pedagogía femenina aún surtían efecto.

Este cuadro tiene sombras y luces. Es dentro de este marco, que se prolonga hasta mediados de siglo, que quiero poner de relieve la figura de Gabriela Mistral en su intervención pedagógica en México, para darnos la oportunidad de analizar algunos matices en la historia de la educación de la mujer en Hispanoamérica. En su labor como maestra, Gabriela Mistral formó una estética pedagógica femenina que respondía al llamado de inspirar y educar en el sentido en que lo proponían otros educadores de su tiempo.

La presencia de educadoras extranjeras en Hispanoamérica fue relativamente común. En vías de reestructuraciones de importancia, los líderes políticos que se esforzaron por renovar la educación recurrieron a pedagogos extranjeros. Recordemos las reformas introducidas en la Argentina por Juan Domingo Sarmiento, con un grupo de educadoras norteamericanas tras de su recorrido por los Estados Unidos de América. Igualmente importantes fueron las educadoras alemanas en Chile y en Colombia. En 1907, Bertina Pérez, una pedagoga chilena educada en la escuela alemana, llega a Panamá a renovar la recién creada Escuela Nacional de Institutoras.²⁴ Pestalozzi, Montessori, Froebel y Dewey inspiran a educadores nacionales que leen ávidamente teorías europeas.

Gabriela Mistral llega a México en 1922, invitada por José Vasconcelos. Fue su primera visita a dicha nación, y de la lectura de los artículos que envió a *El Mercurio* de Santiago, se deduce que quedó fascinada por la tierra

22 Mary K. Vaughn, *Cultural Politics in Revolution* (Tucson: The University of Arizona Press, 1997), 59.

23 Vaughn, *Cultural Politics*, 181.

24 Yolanda Marco, «Mujeres y política educativa en Panamá a inicios del siglo XX», en Eugenia Rodríguez Sáenz, *Mujeres, Género e Historia en América Central durante los siglos XVIII, XIX y XX*. (San José: UNIFEM/Plumsock Mesoamerican Studies, 2002), p. 62.

y sus habitantes. Desde entonces en adelante, siempre calificó a ese país como «mi» México. Se trata de una fascinación que, sin embargo, tuvo mucho de espejismo alucinante y embriagador. Gabriela idealizó lo que vio tanto en la política como en la educación. Sus bosquejos de la figura del presidente Obregón y, más tarde, del presidente Alemán, pueden ser leídos hoy con una sonrisa un poco escéptica. Los políticos serían espejos de bonhomía, semblanza que los mexicanos del siglo XXI encontrarían muy alejada de la cruenta realidad política que ellos encarnaron.

Sin embargo, lo que interesa aquí es repasar sus escritos sobre la educación en México y su selección de lecturas para mujeres. Escribió a Santiago sobre las escuelas granjas, las bibliotecas y la mujer. Sus impresiones sobre la escuela mexicana son predecibles dentro de su propio ambiente afectivo. Gabriela estuvo siempre orientada hacia la tierra y quienes la cultivaban, como símbolos de una esencialidad humana cristiana. En su poesía, la maestra rural fue objeto de uno de sus más tristes poemas. Le dolía la misión noble, pero casi despreciada de la mujer que enseña en una especie de holocausto cristiano. México le dio la oportunidad de reverdecer su confianza y su fe en esa maestría rural

Le fascinó la transformación de la pupa en mariposa: el proyecto de una escuela abandonada en un barrio de obreros (Peralvillo), donde el ideal que, según ella, había visto tanto en León Trostki como en Rabindranath Tagore, se había hecho realidad: un maestro no formado en ninguna Escuela Normal, sino en la experiencia de la vida y que, desencantado de los dogmatismos de la formación académica, se dedica a sembrar el suelo, a enseñar a sus alumnos sobre el amor a la tierra con el azadón («No les di lecciones previas de la agricultura porque no creo en la enseñanza teórica»)²⁵ y una lección pragmática de la convivencia social.

Un pequeño terreno árido en el medio de la población se va convirtiendo en huerto fructífero, bajo la vigilancia, pero sin la intervención directa del maestro. La intuición de los niños va creando de modo socrático no sólo una huerta, sino que van aprendiendo por sí mismos los peligros del mercado al por menor, llegando a la comprensión de la necesidad de una cooperativa y de apelar a los políticos de Ministerio para obtener semillas, más tierra y apoyo. Arturo Oropeza («oscuro maestro del arrabal») se convirtió en una personificación de cómo responder al «sistema» de la oficialidad de la enseñanza, que no respondía a las necesidades de la ciudadanía. Esa experiencia le dio a Mistral alas para una utopía del futuro, en la cual esperaba que esos

25. Gabriela Mistral, *Croquis Mexicanos* (Santiago: Editorial Nascimento, 1979), p.35.

niños llegaran a ser ciudadanos no en busca de riquezas, sino de dignidad personal, y protagonistas de «una democracia menos convulsionada y menos discursadora» (p. 43). A Gabriela le fascinó el periodismo infantil de la escuela, la dicción de los niños y de los mexicanos en general (p. 40), y la ilusión, compartida con Elena Torres, de que la labor ejemplar y evangélica de los humildes serviría para reformar tanto la vida de los niños como el ambiente moral de la ciudad de México.

Palma Guillén describe magistralmente las actividades en las cuales se enfrascó: visitas a escuelas, turismo, trato con gente de todas las clases sociales, conferencias y pláticas con maestros y alumnos. Como dice, «amó a México, con un amor hecho de conocimiento y de esperanza: mejor propagandista y mejor defensor no ha tenido México ni de dentro ni de fuera» (xi).

Esa Gabriela romántica e idealista se vierte en la preparación de *Lectura para Mujeres*, desarrollada entre 1923 y 1924.²⁶ Palma Guillén, quien junto a Jaime Torres Bodet fue a recibirla a Veracruz en 1922, introduce esta obra en un esquema mistraliano inolvidable. La propia Gabriela hace su introducción. Entre ambas se explica un poco el ambiente en el cual se gestó esta selección de lecturas. Gabriela viene en medio de un fervor cultural «dirigido» desde varios ministerios a servir como punta de lanza en un gran experimento de educación nacional, parte del reinicio del concepto de estado docente, tras la convulsión militar de la revolución. Vasconcelos la había invitado porque era «mujer de provincia, casi del campo, y sabe lo que necesita la gente del campo. Es una gran maestra y una gran poetisa».²⁷ Así que realmente no la trajo para que escribiera para las mujeres, sino para que viviera el aspecto campesino de la educación en su papel de maestra, para que conociera México tal cual era, y diera «su opinión acerca de todo lo que estamos haciendo y que nos ayude con su experiencia».²⁸

Gabriela Mistral pagó con creces la invitación, pero ese aspecto de su visita no cabe ser consignado en este trabajo. Mi orientación apunta hacia ese libro de lecturas, tarea que se le asignó por la Secretaría de Educación. De entrada, a un año más o menos de su estancia, el proyecto recibió una acerba

26. Gabriela Mistral, *Lecturas para Mujeres* (México, Editorial Porrúa, 1969). Introducción de Palma Guillén de Nicolau. Ver también, para el ambiente cultural femenino de esa época, Gabriela Cano, «A la sombra del Ateneo: Un Público de Mujeres», *Sólo Historia*, 8 (abril-junio 2000), pp. 15-23.

27. Gabriela Mistral, *Lectura*, ix.

28. *Ibid.*

crítica de aquellos que veían en Mistral a «una extranjera». Ese nacionalismo le dolió, y aceptó hacer la selección sólo para la lectura de una escuela de mujeres que llevaba su nombre, un establecimiento de educación técnica que se describía como dedicado a enseñar a la mujer lo que necesitaba para el hogar y ponerla en condiciones de que por sí sola tuviera un medio de subsistencia independiente y decoroso, procurando su mejoramiento por el desarrollo intelectual y la elevación de su carácter.

Escribir un libro de lecturas adecuado a esos fines fue un verdadero desafío político y cultural. Asegura repetidamente su falta de pretensión para competir con otros textos nacionales que deberían quedar a cargo de mexicanos.²⁹ Se cubría humildemente de la crítica, aunque le quedaba un sabor amargo en la boca, ya que no sólo había dedicado muchas horas al campo y a la cultura mexicanos, sino que le había cobrado un intenso amor al país. La introducción de las lecturas arroja mucha luz sobre el espíritu que la guió. De entrada, reafirma el maternalismo, que siempre fue su nota característica y que era muy congruente con las ideas del momento y con los fines de la escuela. Reconoce que las lecturas para mujeres recibían poca atención y que, en consecuencia, lo que específicamente debía pertenecerle como género se quedaba corto y defraudaba a las jóvenes. A su juicio, la «índole femenina» demandaba la maternidad espiritual y biológica, es decir, las dos caras de la misma realidad. Le importaba que no se perdiera la importancia del hogar, dentro del cual se fortalecía el espíritu de familia. Veía la emergencia de una «mujer nueva», esto es, moderna, pero la creía diluyente del espíritu de la familia y de la maternidad. Y para reforzar esa necesidad de revalorizar lo cotidiano y lo doméstico, donde, a su modo de ver, se llegaba a la mayor espiritualidad femenina, en su libro crea una sección HOGAR.

Recordemos que Mistral escribía no para una elite, sino para un grupo de mujeres humildes, y dada su afición de idealizar al hombre y a la mujer campesinos o pobres, su esperanza no era allegarse un público de futuras literatas, sino al ama de casa que se gestaba en la escuela–hogar que llevaba su nombre. Este hecho, quizás, significa una contradicción en una mujer de tan amplia cultura, quien, a pesar de vivir entre profesionales, vio con recelo la liberación de la mujer en los campos económico e intelectual, porque podrían llevarla a abandonar su feminidad. En esto, Gabriela no era muy diferente de muchas mujeres que, como hemos señalado, escribían entonces en el resto de Hispanoamérica. Algunas eran más abiertamente feministas que otras, pero aun las que luchaban por avances jurídicos y sociales no se

29. Mistral, *Lectura*, xv.

desprendían del concepto de maternidad como vía y fin de sus propuestas reivindicativas.³⁰

Gabriela permaneció tradicionalmente fiel al concepto de destino maternal de la mujer, infundiéndole un carácter espiritual, casi religioso, a pesar de no declararse abiertamente en favor de ninguna religión, lo que la protegió dentro del contexto mexicano de aquel momento. Si hoy, su acérrimo maternalismo luce anacrónico, recordemos que en su tiempo le sirvió para centrar la atención sobre la mujer, sus vivencias, su ausencia en la atención intelectual y política del hombre de entonces. Su propio auspiciador, Vasconcelos, nunca tuvo vocación para tratar sobre los asuntos de la mujer.

Gabriela Mistral profundiza el esquema vasconceliano. En una forma elíptica, hace aceptable un nicho especial para la mujer. En la sección HOGAR, incluyó pasajes sobre la misión de la mujer —decimonónicos en su orientación—, elogiando a la madre, así como la paz y refugio que para las mujeres representaba el hogar. Su decidido apoyo para fortalecer la espiritualidad afectiva de la mujer, la llevó a incluir una sección sobre «MOTIVOS ESPIRITUALES», en los cuales introdujo temas abstractos, como la caridad, la voluntad y la alegría, junto a secciones sobre el valor de la literatura y las artes, y lo que ella denominó La Vida Superior, pasajes en los cuales se exaltaban vidas heroicas o de artistas; el heroísmo, el sacrificio, las virtudes morales de un cristianismo básico, y la belleza de la libertad. Sobre la base de considerar la historia como disciplina educadora por excelencia, Mistral trata de concertar en una sección México y América Española, la historia de dicho país con la del resto de América. Deseaba que la difusión de la historia fuera «amena», más que académica, porque le preocupaba la calidad «literaria» de los textos históricos. Sin embargo, dada su construcción eminentemente genérica, retorna al concepto afectivo de un patriotismo que define como «femenino» y que reúne con el de la maternidad. Prefiere despertar ese patriotismo a través del cultivo sentimental de la geografía y la historia patria, de lo americano ante lo europeo. Siempre preocupada por no herir el nacionalismo mexicano, incluyó un número de pasajes sobre México «equiparable al que contienen los textos de lecturas nacionales». (xviii) Allí se encuentran José Vasconcelos, Antonio Caso, Alfonso Reyes y Genaro Estrada. En esa sección, Gabriela se adjudicó el derecho de incluir una serie de sus propios ensayos que reflejan su admiración y afecto por «lo mexicano».

Como su percepción de la feminidad demandaba una construcción de

30. Asunción Lavrin, *Women, Feminism and Social Change: Chile, Argentina and Uruguay, 1890-1940*. (Lincoln: University of Nebraska Press, 1995).

la sensibilidad por la naturaleza y los animales, en una larga sección titulada NATURALEZA, la última de sus grandes divisiones, sus selecciones incluyó temas como «La Tierra», los «Motivos del Mar», La «Vegetación» y los «Animales». En ella, visiones de paisajes marinos y campestres se unen a pasajes sobre flores, árboles, nidos, aves e insectos. Esta sección es una de las más originales desde el punto de vista temático y, quizás, de un sentido ecológico que comienza por la apreciación de la belleza y valor de los reinos animal y vegetal de nuestro mundo.

Un repaso de los autores seleccionados por Mistral para la educación de la joven mexicana nos revela un amplio abanico estético. Entre los europeos, figuran Ruskin, Ada Negri, Victor Hugo, Eduardo Marquina, Romain Rolland y Charles Wagner; entre los hispanoamericanos, Leopoldo Lugones, Rubén Darío, Constancio C. Vigil, José Martí, José Enrique Rodó y José Santos Chocano; entre los mexicanos, los antes mencionados, más Amado Nervo, Luis G. Urbina y Enrique González Martínez. En conjunto, románticos y modernistas, unidos a varios costumbristas. Predominan hombres sobre mujeres, pero explicó esa ausencia femenina por la escasa educación literaria de la mujer, que sólo comienza a emerger en la segunda mitad del siglo XIX. Mistral se descubre como pedagoga. En ese sentido, establece que sus criterios fueron buscar una elevación moral, un aprecio por la belleza y la amenidad. Las lecturas debían proporcionar alegría y no ahogar la curiosidad infantil en retóricas secas, es decir, que la moral no estorbara con pesadez. En suma, «la juventud, esa agua viva, no puede amar al que tiene, sobre la lengua viva, la palabra muerta»(xix), felicísima descripción de su estética pedagógica. ¿Cómo debe ser el maestro (añadiría, la maestra) que guía a esa juventud? «El maestro —dice— tendrá siempre algo de artista, no podemos aceptar esa especie de ‘jefe de faenas’ o de ‘capataz de hacienda’ en que algunos quieren convertir al conductor de los espíritus» (xix).

Gabriela cierra su propia presentación con palabras de gratitud hacia José Vasconcelos, y si al comienzo de la misma trataba de defender su figura de «extranjera», en su despedida trastoca los términos. Se califica, entonces, plenamente «maestra chilena», honrada de servir a un «gobierno extranjero». Recobra su identidad y ubica su yo ante el «otro» al cual ha servido con amor, a quien agradece la «ocasión de escribir para las mujeres de mi sangre en el único período de descanso que he tenido en mi vida» (xx). Al finalizar, retorna cariñosamente al género femenino, vuelve a ser la mujer, por encima de todo, hermanada con otras a través de ese vínculo fisiológico y espiritual —la raza— que le ha concedido la gracia de encontrar reposo intelectual en

la búsqueda de una estética de la educación diseñada específicamente para su sexo.

Pero en la educación de la joven mexicana había algo conflictivo y que quizás encaja dentro del ambiente de redefinición de la mujer dentro de la construcción de un México nuevo en la década de los veinte.³¹ En el abanico de opciones que, en ese entonces, se ofrecía sobre el papel de la mujer, Mistral trató de mantener calidades tradicionales dentro de la modernización que implicaba la expansión de la educación femenina. Comparada esa selección con otras que se usaban a principios de siglo, no cabe duda de que le puso alas al intelecto de la mujer. También es de creer que tuvo influencia en el diseño de Lecturas clásicas para niños, en las cuales colaboró con Palma Guillén, Salvador Novo, José Gorostiza, Jaime Torres Bodet y otros.

No sé si se ha estudiado la influencia —si tuvo alguna— de la Mistral sobre la institucionalización de la educación de la mujer mexicana a través de las décadas siguientes. ¿Fueron sus lecturas olvidadas o transformadas en algo distinto, a medida que pasó el tiempo? Dejando de lado ciertos anacronismos estéticos, veo en esa selección de lecturas numerosos y defendibles valores humanísticos y culturales. Quizás sea porque en mi propia educación, me aventuré a leer —no bajo la influencia de este libro— a Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado, Rubén Darío, Amado Nervo y a la propia Gabriela, quien, a mis trece años, se convirtió en mi escritora favorita. Pasaron, desde luego, esos años y mis inclinaciones literarias dejaron atrás a algunos de esos nombres. De hecho, me decidí por la historia, pero, la iniciación estética que significaron algunos de los escritores seleccionados por Gabriela Mistral, fue esencial en mi propia formación. En una historia de la pedagogía del género y del género en la pedagogía en el siglo XX, la relectura de Gabriela Mistral es indispensable. También lo es la de obras de otras innumerables mujeres pedagogas que han trabajado sin pretensión de gloria histórica y, lamentablemente sin reconocimiento alguno, pero que representaron los valores culturales de su época.

Resulta sorprendente constatar que, a una generación de distancia, Rosario Castellanos, una mexicana extraordinariamente sensible a la problemática de la mujer en su tiempo, encontró en Gabriela Mistral una fuente de inspiración. En la cabalgata por los territorios de numerosas lecturas que realizó para encontrar su propia personalidad, Rosario Castellanos recurre a Gabriela. Tratando de salvarse de un vocabulario poético abstracto, y en bus-

31 Apen Ruiz Martínez, «Nación y género en el México revolucionario. La India Bonita y Manuel Gamio», *Signos Históricos*, 5 (enero-junio) 2001, pp. 55-86.

ca de otro «que hiciera referencia a los objetos próximos», o sea, los cotidianos y reales, encuentra el ejemplo de la Gabriela Mistral de las «materias», de las «criaturas» y lectora de la Biblia. La consideró buen árbol, del que disfrutó buena sombra.³²

Pero veamos en qué difiere Castellanos de Mistral. En *Mujer que sabe Latín*, una de las más sentidas construcciones feministas de su época, escrita alrededor de 1970, Rosario Castellanos lanzó su guante intelectual a los estereotipos femeninos contruidos por tradiciones patriarcales que reducían a la mujer a una ineptitud bajo capa de adoración, que la constreñían ética, estética e intelectualmente. A diferencia de Gabriela, no vio la maternidad como carta de ciudadanía; al contrario, la analiza y le parece que se la idealiza y se la convierte en una enfermedad cuyo desenlace, dice, «es catastrófico para quien la padece», porque la mujer paga con su propio desgarramiento y su hijo pasa a ser deudor implacable que demanda la completa abnegación de la madre. «La maternidad no es, de ninguna manera, la vía rápida para la santificación. Es un fenómeno que podemos regir a voluntad». Nada más lejos que la idealización de Gabriela.

En cuanto a la educación de la mujer, también sus comentarios están llenos de cierta amargura como consecuencia de las negaciones ilógicas que vio tan frecuentemente. A Rosario le dolía que la mujer no alcanzara aún a tener una personalidad reconocida, verla convertida en musa, tiranizada por la moda y girando entre los polos de Eva o María. Aunque en 1970 se vio rodeada de estadísticas que le hablaban del creciente número de mujeres educadas y trabajadoras, intuyó que ellas aún tenían que pretender que eran quienes no eran, tratando de ocultar su propia personalidad. «Nos movemos [en México] en un círculo vicioso. Me figuro que muchas mujeres profesionistas se preguntan, a la hora del balance, si habrá valido la pena afrontar tantas hostilidades, correr tantos riesgos, soportar tantas humillaciones para recoger tan exigua cosecha». (p.36) Le parecía que, en 1970, era necesario acabar con muchas costumbres tradicionales «de que el hombre tenga que ser muy macho y la mujer muy abnegada» (p.8).

Algunas palabras que auguran el futuro:

«De nada vale aferrarse a las tablas de un navío que naufragó hace muchos años. El nuevo mundo, en el que hemos de habitar y que legaremos a las generaciones que nos sucedan, exigirá el esfuerzo y la colaboración de todos. Y entre todos esos, está la mujer que posee una potencialidad de energía para el trabajo con la que ya cuen-

32 Rosario Castellanos, *Mujer que sabe Latín*, (México: Sepsetentas, 1974), pp. 205-206.

tan los sociólogos que saben lo que traen entre manos y que planifican nuestro desarrollo. Y a quienes, naturalmente, no vamos a hacer quedar mal» (p.41) .

Y, para sentar su colaboración a fin de construir una nueva visión de la mujer, Rosario dedica el resto de su libro al análisis de mujeres escritoras contemporáneas con un sentido muy global: Virginia Woolf, Lillian Hellman, Clarice Lispector, Silvina Ocampo, María Luisa Bombal. Ya no había que quejarse, como lo hacía Gabriela, que había poco escrito para la mujer. Rosario no fue educadora como Gabriela, ni maternalista, ni creyó en la santificación de un hogar donde hipotéticamente reinara una mujer dulce arrullando a un hijo que era su única gloria. Hablaron con voces distintas para dos generaciones diferentes. ¿Cómo, entonces, pudo haber en Rosario espacio para Gabriela? Ambas creyeron muy firmemente, dentro de sus propios espacios, en valores femeninos esenciales para la sociedad, en la necesidad de definición de una personalidad propia para la mujer. Rosario buscó esa unión directa y casi mística de la mujer con su ambiente, que Gabriela esencializó. Por eso, pudo encontrarse con ella alguna vez. Pero Rosario Castellanos abrió la puerta de la rebelión de los años 70 y vio un futuro distinto para la mujer mexicana y, en general, para la de todas partes. Supo criticar la ficción «mujer» que la educación, la ley y las costumbres le entregaron durante su formación como ser humano. Se atrevió a criticar lo que después se definiría como la construcción social del poder masculino, y buscó horizontes más amplios para la coexistencia equitativa de ambos sexos.

Menciono a Rosario Castellanos como preconizadora de cambios que, si bien aún estamos un poco distantes de alcanzar, han comenzado a definirse. Desde dentro de la profesión, ha ido creciendo una sensibilidad por las consecuencias de una educación en la cual el concepto de género se use para seguir prototipos tradicionales que cada vez resultan más antitéticos ante la rápida evolución de actividades de las mujeres en el mundo de hoy. Se ha definido claramente lo que es sexismo, como mecanismo de preferencia al prototipo hombre, y se ha comenzado a pensar si las diferencias en las orientaciones, no sólo de los programas educativos, sino del comportamiento de educandos y educadores, no están basadas en ese prejuicio de base que hace de las diferencias biológicas todo un canon de socialización. En el siglo XX se heredó una pedagogía creada por educadores positivistas que jugaron con ambos conceptos con gran agilidad intelectual, convenciendo a todos, hombres y mujeres, de que cada cual tenía el mejor destino posible. Desde ese punto de vista, la creación de un sistema ideológico para la docencia en masa —pública y privada— fue un éxito completo. Se le otorgó a la mujer un rol protagónico, pero el mis-

mo se definió muy cuidadosamente para que no transgrediera los límites de su «naturaleza», porque, en general, los hombres aún no estaban preparados para privarse de ser primeros actores del drama social.

Los historiadores han rebasado pocas veces la mitad del siglo XX en sus análisis. Sin embargo, quienes están estudiando ese período ya ven claramente cómo persistió un substrato tradicional detrás de planes de movilización política y de inclusión de la mujer en campañas de salud, de educación y de política.³³ También han subrayado cómo la pedagogía dio a la mujer un espacio propio dentro del cual pudieron definir los objetivos de la enseñanza con su propia voz, participar en la política, saltar a la creatividad literaria. La memoria histórica no ofrece una evolución ascendente o de ruptura con el pasado. La actividad educativa se desarrolló en el siglo XX bajo muchas presiones personales y políticas. Las secretarías o ministerios de educación siguieron siendo, en su mayoría, dirigidos por hombres con visiones en muchos casos de conservadurismo patriarcal o, en el mejor de los mejores casos, de deferencia a presiones sociales y culturales que aceptaban evolución, pero nunca revolución, en la concepción de una verdadera redefinición de equidad entre los géneros. Hoy en día se ha logrado la definición oficial de igualdad de la educación de los dos sexos y ha desaparecido la segregación sexual en las escuelas primaria y secundaria. Sin embargo, no ha desaparecido el sexismo en la educación ni los dobles estándares en materia de valores en todos los niveles de comportamiento social. Las escuelas primaria y secundaria siguen impartiendo modelos de género y relaciones de género en los cuales quedan aún muchos resabios de antaño en cuanto a recrear estereotipos androcéntricos. Ni siquiera la educación superior lleva necesariamente a la creación igualitaria de oportunidades para la mujer a los niveles superiores administrativos y de toma de decisiones.³⁴

33 Dentro de una variedad de trabajos que no puedo citar, tomo como ejemplos los siguientes: Graciela Morgade, comp. *Mujeres en la educación: Género y docencia en Argentina 1879-1930* (Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1998); Gabriela Cano, *Las maestras en la fundación de la Secretaría de Educación Pública*. (Foro Universitario de la Mujer en México, UNAM, 1985); Laura M. Méndez, «Género, historia y escuela. Apuntes para una historia no sexista». *La Aljaba. Revista de Estudios de la Mujer*, Segunda Época, Vol. 6 (2001), pp.171-188. (Argentina)

34 Ver, Eulalia Donoso, «Educación y empleo de alto nivel: El caso de las mujeres latinoamericanas», *Boletín Estadístico de la OEA*, 8:1 (Enero-Junio 1986). 1-31. Versión inglesa y española en el mismo número. La autora establece que «la discriminación contra las mujeres en las posiciones altas es parte de la cultura de la región», (p. 16) y prueba su tesis de que «la educación superior no deriva en las ocu-

Por fortuna, creo que existe conciencia —es necesario fortalecerla— sobre el problema. Esa nueva conciencia ha surgido dentro de las mismas filas de las y de los pedagogos, sociólogos y psicólogos interesados en un verdadero cambio social que incluya tanto a educadora/o como a educanda/o. Estudios culturales y sociológicos, en conjunción con la psicología pedagógica, nos están entregando una nueva versión de la educación como medio de socialización y creación de identidades.

Deseo citar algunas historiadoras y educadoras, como Graciela Morgade, en la Argentina; Lucy Cohen, en Colombia, y Oresta López, en México. Tomo como ejemplo de una búsqueda de cambios, el Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa, dirigido por la Licenciada Gloria Bonder, en la Argentina, quien ha puesto en el mercado un manual dedicado a sensibilizar a los maestros respecto del problema de crear estereotipos en el proceso educativo.³⁵ En su presentación, se dice que «históricamente la escuela fue creada por y para varones; y en este sentido, las mujeres fueron, y aún siguen siendo un ‘agregado’ en el modelo cultural vigente». (p.7) También en Chile se ha cuestionado la existencia de un sexismo implícito en la educación preparatoria y universitaria, tanto pública como privada, que tiene aún rasgos sexistas en cuanto a su orientación y, además, que la educación de las mujeres no les resulta en igualdad salarial.³⁶ Respecto de México, he consultado la publicación coordinada por Rosa María González Jiménez, *Construyendo la Diversidad. Nuevas Orientaciones en Género y Educación*, en la cual de modo interdisciplinario se plantean necesidades de cambio en la pedagogía. Curiosamente, el feminismo iberoamericano contemporáneo no se ha preocupado mucho por explorar la filosofía y la política de las educaciones femenina y

paciones de alto nivel en lo que concierne a las mujeres» utilizando estadísticas en ocho países. Este estudio corrobora la información ofrecida por Tiramonti y García Franciboy, citadas en la nota 34.

35 Ver, Gloria Bonder, *Educando a Mujeres y Varones para el Siglo XXI* (Buenos Aires: Unicef, 1993); Guillermina Tiramonti, «Mujer y educación», en Haydée Birgin, comp. *Acción pública y sociedad. Las mujeres en el cambio estructural* (Buenos Aires: CELADE/Feminaria, 1992), 102-141; Mónica García Franciboy, «Mujer y educación», en Diana H. Maffia y Clara Kuschnir, comp., *Capacitación política para mujeres: género y cambio social en la Argentina actual* (Buenos Aires: Feminaria Editora, 1994), pp. 253-288.

36 *Educación y género: Una propuesta pedagógica* (Santiago: Ediciones La Morada/Ministerio de Educación, 1993). Específicamente, ver los trabajos de María de la Luz Silva Donoso, Gloria Bonder y Eliana Ortega en la sección «Políticas Educativas en Relación al Género», pp. 109-166.

masculina, y ha hecho poco por la rectificación de estereotipos promovidos al nivel escolar y de educación secundaria.³⁷

Cuantitativamente, al final del siglo XX se puede decir que la educación de la mujer ha sido un éxito en cuanto a que hoy en día el número de mujeres analfabetas se ha reducido considerablemente en nuestros países. Sin embargo, aún queda una importante tarea: terminar con el sexismo en la enseñanza. Las formas sutiles, e incluso las burdas de privilegiar al hombre en su instrucción, y la representación de poder y autoridad masculina que se proyecta a través de los diferentes niveles de educación en Latinoamérica, permanecen incrustadas dentro de la educación pública y privada. Es necesario comenzar una tarea de educación social que construya un modelo de respeto para la mujer, sin denigración de su naturaleza biológica, pero tampoco basado únicamente en esa naturaleza, y que apoye la accesibilidad a todas las oportunidades que se han construido como masculinas, destruyendo la concepción binaria de roles exclusivamente masculinos o femeninos.

Liberalismo, positivismo, anarquismo, socialismo y feminismo no han logrado romper los conceptos de género que usan la biología como base. ¿Seguiremos cargando con ese peso? ¿Sabremos al fin liberarnos de la impotencia de representar los géneros atendiendo menos a las tradiciones culturales del pasado que a los retos que nos presenta el porvenir?

Es necesario educar al hombre en afectividad para devolverle la humanidad que se le niega con percepciones excluyentes de masculinidad tradicional. Es necesario reemplazar el imperio de la voluntad masculina sobre la femenina y aceptar la autoridad femenina cuando ésta se manifiesta como resultado de capacidad adquirida y reconocida por todos los medios válidos de la educación. Se educa dentro de la escuela, pero se educa también a través de los medios de comunicación y de la fijación de normas de comportamiento dentro de entidades políticas y empresariales. Se educa cuando se admite que una mujer puede ser decana universitaria, capataz o superior de un grupo de hombres, o presidenta de una empresa. Pero esa educación, más que una admisión de principios, demanda una adhesión ética a esos principios y una dedicación a hacerlos funcionar ahora, no mañana o quizás en algunos años. ¿Seguiremos diseminando definiciones de género basadas en aptitudes biológicamente definidas, que rememoran la educación del siglo XIX? Hagamos una introspección en nuestro currículo y en nuestras

37 Las feministas de fines del siglo XX se interesaron, y siguen interesándose por asuntos de política de géneros dentro del hogar, la economía y la política, pero no han escrito mucho sobre la educación.

interpretaciones de la historia. Si aún enseñamos más historia de hombres que de mujeres o incluimos a algunas mujeres «notables» para contemporizar; si preferimos privilegiar la historia política y militar, o utilizar formas de analizar la sociedad que asumen la preponderancia del hombre, estamos fallando en el reto de superar la ambigüedad intelectual en la educación de los géneros de los dos últimos siglos. Entonces, muchos aún dudaban de que la mujer fuera capaz de pensar nociones abstractas de física y química, o de desarrollar una cátedra de filosofía. Se han superado esas ideas con la realidad de mujeres intelectuales capacitadas y activas, pero creo que aún quedan muchos problemas sin resolver en la definición y eliminación de actitudes mentales, a veces no declaradas, pero que se transparentan en formas de comportamiento, en la definición de objetivos, en los medios de implementación de políticas educativas y sociales. Cada una de nosotras debe pensar en el significado de los conceptos de género en el pasado y evaluar cuál ha sido el costo de la asimetría establecida entre hombre y mujer para la economía, la política, las relaciones sociales y el contenido ético de nuestras vidas. Para este siglo, el XXI, la historia nos dice que ha llegado la hora de hacer de la relación de géneros una tarea educativa de armonía, de equidad, de creación de nuevos modelos de comportamiento, sin rémoras de construcciones de género anticuadas. En suma, ha llegado la hora de pensar más en el futuro de los géneros que en el futuro de los sexos, abriendo la posibilidad de renovación a través de la redefinición de nuestros modelos de hombre y de mujer.