

Modernitat i tradició: el procés d'escolarització en l'àmbit cultural europeu i la inserció educativa de les nenes

Teresa González Pérez*

Resum

Des dels inicis de l'escolarització als diferents estats europeus, el gènere va marcar les diferències en els sabers i aprenentatges. Els objectius per a l'educació de les nenes es van canalitzar cap a la formació per a la vida privada, en sintonia amb el rol que havien de prendre a la societat. Les propostes es van desenvolupar a partir del currículum sexista, que reforçava les matèries vinculades als aprenentatges domèstics, a les obligacions familiars i als deures religiosos i morals. De manera que la tradició educativa es va mantenir dins les diverses realitats que conformaven el marc cultural europeu tot ignorant les diferències. Les nenes es van incorporar amb retard al sistema educatiu, si bé a les zones protestants el ritme d'escolarització era més viu que als països catòlics.

Paraules clau

Europa, diferències, gènere, escolarització, nenes, religió

Recepció original: 16 de setembre de 2012

Acceptació: 30 de novembre de 2012

Introducció

L'escolarització, com a fenomen social, va constituir una autèntica revolució cultural, de múltiples raons i conseqüències, tant en temps com espai, ja que es trobava estretament unida a la societat on s'incardinava. Ben mirat, el progrés de l'escolarització ve determinat per factors diversos. A Europa, diferents països van confluïr a l'època de la Il·lustració en vetllar per la instauració d'un sistema educatiu obligatori. Els governs, per raons d'estat, es van implicar en l'escolarització, no només per instruir al poble sinó també com a mitjà de control i uniformitat de la població, alhora que servia per a la imposició de credos i valors. El moment en què es va establir l'escolarització pública de les nenes no va ser simultània, amb una oscil·lació entre final del segle VIII i la segona meitat del XIX.

L'impacte dels corrents socials, polítics i religiosos en el debat dels criteris d'escolarització a les diverses àrees geogràfiques permet seguir l'empremta de la trajectòria inicial de l'escolarització femenina al conjunt de l'Europa Occidental. En el procés d'escolarització s'aprecien variants territorials però, en general, les nenes europees aprenien a escoles públiques, privades, convents o a la llar. Tant a França com a Anglaterra,

(*) Diplomada en Professorat, llicenciada en Ciències de l'Educació i doctora en Història. Catedràtica d'Escola Universitària i professora d'Història de l'Educació a la Facultat de Educació de la Universidad de La Laguna (Tenerife), adscrita a l'àrea de coneixement de Teoria i Història de l'Educació. La seva línia d'investigació es centra en la història de l'educació, amb preferències per l'àmbit de l'educació regional i l'educació de les dones. Autora de diversos llibres, ha publicat nombrosos articles en revistes especialitzades estatals i internacionals. Ha participat en diferents congressos i ha organitzat cursos i seminaris. Ha estat guardonada amb diversos premis d'investigació. Adreça electrònica: teregonz@ull.es

Alemanya, Itàlia o Espanya, la instrucció primària estava poc estesa. Els efectes de la Reforma luterana i de la Contrareforma catòlica van afavorir l'escolarització de les nenes, alhora que es van crear ordes religiosos femenins que es van ocupar de les filles de nobles i burgesos. Així, als països protestants, l'escolarització de les nenes es trobava més difosa que als països catòlics, situació que s'accentuava al sud d'Europa, on rarament es va oferir un altre aprenentatge a les nenes que no fos el catecisme i els ensenyaments en relació a la llar, encara que l'escolarització s'inscrivía dins dels paràmetres d'adquisició de coneixements elementals, és a dir, aprendre a llegir, escriure i comptar.

A més de la religió, com a factor essencial en el procés d'escolarització, es va posar de relleu el gènere, com a estructura invariable en l'espai i el temps dins de la societat patriarcal. Les relacions de gènere van etiquetar els rols d'homes i dones, tot delimitant respectivament les seves funcions d'acord amb les expectatives de la masculinitat i feminitat, i també van subordinar les dones i van fixar els límits de la seva instrucció al marc educatiu. Les dones eren excloses de la cultura i se les protegia del saber excessiu; al temor pel fantasma de l'erudició s'afegien també mestres i preceptors. Però les restriccions al saber es formulaven, igualment, en impedir l'accés de la població femenina a l'etapa superior dels coneixements. Es tractava d'una educació desigual amb arguments basats en la diferència natural i la incapacitat intel·lectual. La societat contemporània es va configurar partint d'un seguit de contradiccions socials i ideològiques, en les quals s'excloïa les dones del reconeixement dels drets universals. L'imaginari col·lectiu discriminava les dones i els impedia la participació activa al món que havien dissenyat els homes. La societat liberal burgesa partia de la dicotomia entre l'esfera pública i l'esfera privada, tot fixant una frontera que delimitava la llar com un espai per a les dones. De manera que la construcció de la societat contemporània es va conformar a partir de la desigualtat i la discriminació i, per això, el model educatiu se sostenia igualment en la diferència. En l'etapa de transició al capitalisme, es va ignorar la contribució de les dones treballadores i el model de dona proposat per la burgesia xocava amb el de les classes populars. Les protestes del moviment feminista, amb la reivindicació de la igualtat, van aplanar el camí de les dones per a la conquesta dels seus drets. Un fet que en el procés d'emancipació marcaria la història. D'aquesta manera, la defensa de l'educació igualitària contrastava amb els principis socials, per la qual cosa es va iniciar un recorregut llarg i feixuc en favor de les dones, un procés subjecte als canvis de mentalitat.

De fet, l'educació en l'àmbit cultural europeu ens aproxima a les maneres d'entendre el rol de les dones, amb un ideal que va confluïr en un objectiu comú. Malgrat la diversitat de realitats, calia formar les nenes, principals protagonistes de l'acció educativa, com a «dones casolanes», d'acord amb les imatges i representacions que la societat d'aleshores en tenia. Si bé l'escola, tal com avui l'entendem, va ser una invenció del segle XIX, la seva identitat es va anar construint al llarg del temps. L'evolució de la mentalitat al costat de la gradual modernització de l'escola i dels programes, va conduir a l'ampliació de sabers i a la inserció de les nenes al sistema educatiu.

En aquest article ens proposem abordar l'escolarització de les nenes a l'Occident europeu en el trànsit a la contemporaneïtat. Partim de la hipòtesi que l'escolarització va estar marcada per les diferències de gènere i de credo religiós al costat de les d'índole sociocultural, factors que van condicionar la seva evolució. La sinuosa trajectòria de

l'educació femenina ha limitat el nostre estudi, atès que es fa difícil rastrejar en les fonts documentals històriques. A continuació presentem un treball de síntesi, resultat d'una intensa investigació bibliogràfica, que en ocasions es va complicar per la dispersió de la informació. Tampoc no comptem amb sèries completes de dades numèriques ni amb recomptes ordenats de censos. Normalment les dades es van registrar de forma global i no sempre van fer al·lusió a les diferències de sexes, encara que de vegades els quadres estadístics i els textos legislatius van reflectir algunes variants. A més, la consulta d'un ampli elenc d'obres no va donar sempre bons resultats. Igualment, hi cal afegir les pròpies dificultats d'accés a les estadístiques i a estudis més concrets; tot plegat ha condicionat el nostre objectiu.

Alguns antecedents i trets de l'escolarització

Abordar els inicis de l'escolarització ha estat una tasca molt complicada. La informació disponible no és del tot exacta i fiable fins a mitjan segle XIX, a excepció de les dades aportades per alguns països com Suècia, Dinamarca i Finlàndia, que subministren unes estadístiques més completes, a través dels registres efectuats per l'església, que obligava els pastors locals a visitar les escoles i consignar l'assistència dels infants d'ambdós sexes als llibres de registre (Burke, 2005). Entre 1500 i 1800, segons Peter Burke, una minoria de les capes populars sabia llegir a Europa; els artesans llegien en un percentatge superior als camperols i, entre ells, una xifra inferior de dones, però entre els protestants hi havia un nivell cultural més elevat que entre els catòlics. De manera que el panorama no era homogeni, amb divergències i matisos culturals: a l'Europa occidental es trobava més estesa l'alfabetització que a l'Europa oriental, si bé, els millors índexs d'alfabetització es localitzaven a les zones protestants de l'Europa occidental, més alta entre els escandinaus, els anglesos i els holandesos (Burke, 2001). A Suècia l'evolució de l'alfabetització va ser destacable; el 1614 a la parròquia de Moklinta llegia el 21% dels homes i les dones, amb una tendència ascendent d'acord amb les dades consultades: entre 1685 i 1694 el percentatge es va elevar al 89%. A la parròquia de Skelleftea, el 1700 gairebé el 50% de la població sabia llegir (Johansson, 1973).

A Anglaterra, durant el segle XVII, van començar a proliferar cases o centres d'educació per a les joves, anomenades «boarding schools», que des de 1650 eren a totes les ciutats importants, amb una imatge semblant a la dels col·legis. De vegades la preparació era força precària. Així, el 1673 es va inaugurar un establiment a Tottenham el programa del qual es trobava més diversificat i incloïa coneixements nous davant els ja establerts —arts d'ornament, bones maneres—, com les llengües clàssiques i modernes, ciències, astronomia, geografia, aritmètica i història. Encara que l'obertura d'aquest tipus de centres no va ser generalitzada, van establir un precedent i, d'aquesta manera, es van convertir en un referent un segle més tard (Burke, 2005).

A França, l'educació femenina va començar a estendre's després del Concili de Trento (1545-1563), per l'interès de l'església d'instruir les dones com un mitjà de lluita contra el protestantisme (Langlois, 1984). Per dur-ho a terme es va valer de noves congregacions religioses, filles de l'esperit tridentí, que van estendre llur pedagogia per bona part del territori, com les clarisses i ursulines; aquestes últimes van arribar a ser presents a 300 ciutats franceses. L'església pretenia oferir a les nenes una educació

profundament cristiana perquè d'adultes exercissin una bona influència sobre la família, el marit i la descendència (Rapley, 2001).

Els majors índexs d'escolarització es van localitzar a Anglaterra, França, Països Baixos, àrea alemanya i austríaca, amb valors al voltant del 40% de les dones per al període 1786-1790, que en el cas d'alguns nuclis urbans de Suècia eren superiors. No obstant això, en aquest còmput general hi havia diferències notables. Per exemple, cap a 1750, a Lió el 80% de les dones de famílies burgeses, el 50% de les descendents d'artesans i només el 20% de les dones dels sectors populars estaven alfabetitzades, mentre algunes regions del nord d'Alemanya ja registraven una taxa d'escolarització femenina del 86%. Aquesta diferència venia marcada per la pròpia actuació dels diferents governs; el procés d'escolarització era major o menor depenent de la gestió dels estats. Així, per exemple, Prússia va decretar l'obligatorietat escolar el 1717 i Baviera, el 1802. Hi va haver casos en què el nombre d'escoles es va incrementar, fins i tot equiparables amb les de nens, com a Lió el 1790 (Hooek-Demarle, 2000).

D'altra banda, les fonts històriques indiquen que els pastors protestants duien llibres de registres sobre l'assistència escolar de nens i nenes, com a fórmula de vigilar el compliment de la normativa. Aquest va ser el cas del Ducat d'Oldenburg que depenia de la corona danesa. Al 1750 gairebé la meitat de les dones d'aquest ducat estaven escolaritzades, o almenys alfabetitzades; el 43,8% coneixien la lectura i l'escriptura, el 98,5% de dones sabien llegir i només el 6,6% sabien comptar. Però no solament es van beneficiar les filles de famílies benestants; sorprenentment la instrucció va arribar també a les capes populars, perquè d'acord amb les dades disponibles el 64% del servei domèstic sabia llegir i el 2%, comptar; dades que confirmen que, almenys durant un temps, van estar escolaritzades o en contacte amb l'aprenentatge (Hooek-Demarle, 2000).

En canvi, a Espanya, Itàlia, Portugal i Hongria les taxes d'escolarització eren bastant inferiors i concentrades en àrees urbanes, mentre que a les zones rurals era escassa. La dualitat camp-ciutat es reflectia en el nivell cultural de la població, perquè la concentració dels nuclis poblacionals afavoria l'oferta cultural i educativa. A Espanya, segons el cens de 1797, es trobaven escolaritzats el 36% dels nens i el 10% de les nenes; el retard s'explicava pel fre interposat a l'ampliació de la xarxa escolar per l'Església catòlica i les oligarquies locals (Viñao, 1992). Les nenes escolaritzades només accedien a l'aprenentatge de la lectura, el catecisme i tasques de la llar, i molt poques van aprendre a escriure i a comptar.

A més, cal afegir altres variables reflectides en les xifres estadístiques que informen d'una alfabetització femenina inferior respecte a la masculina, com la procedència social i l'origen urbà o rural. En referir-nos a l'alfabetització s'ha de matisar que es tractava de dones que sabien signar, i el fet de dibuixar la firma servia com a dada per tipificar-les dins de la població lletrada, a falta de més informació que corroborés el domini de l'escriptura, la lectura i d'altres coneixements elementals corresponents a l'ensenyament bàsic.

Observem que els efectes de la Reforma i Contrareforma van afavorir l'escolarització de les nenes; mentre es van crear ordes religiosos femenins, que es van ocupar de l'educació de les filles de nobles i burgesos, van obrir escoles per a pobres. Les iniciati-

ves dels reformadors, priorititzant l'alfabetització, es van projectar en la multiplicació d'escoles per a nenes i nens. Els reformadors catòlics van entendre la importància de l'educació de les nenes, en el sentit del paper clau que podien exercir en la «reconquesta religiosa i moral» (Sonnet, 2000, p. 146). Les congregacions religioses es van multiplicar, amb l'objectiu de formar bones mares cristianes, i van obrir escoles per a nenes riques i pobres, amb les diferències pròpies de classe social. Així doncs, als països de credo protestant, l'alfabetització estava molt més avançada que als països de tradició catòlica, situació que es constata al sud d'Europa, on rarament es va oferir un altre aprenentatge a les nenes que no fos el catecisme i els ensenyaments de la llar, encara que l'alfabetització s'inscrivía dins dels paràmetres d'adquisició de coneixements elementals, és a dir, aprendre a llegir, escriure i comptar. Aquest fet va posar de relleu la religió com a factor essencial que condicionava el procés d'escolarització. Per aquest motiu, al període modern, l'Europa reformada presentava més nivell d'escolarització que la catòlica i als llocs on convivia les dues comunitats, les protestants ostentaven taxes més elevades d'escolaritat. Arreu, la demanda d'educació i d'escoles per a nenes va constituir una reivindicació fonamental. En ocasions, a l'Europa llatina hi va haver certa confrontació entre l'església i l'estat, ja que continuava aferrant-se a la tradició de mantenir escoles parroquials (Arenas, 2006).

Les zones protestants influïdes per la pedagogia il·lustrada, producte «de la consolidació de la fe luterana i la filosofia de la Il·lustració», van millorar els nivells d'instrucció de la població. En certs casos, al segle XIX no va continuar la progressió i aquesta projecció instructiva es va afeblir, com va succeir a algunes zones de Prússia (Hooek-Demarle, 2000, p. 185). En general, el protestantisme va afavorir l'evolució cultural dels pobles on va arrelar, va potenciar el desenvolupament dels nacionalismes i la conjunció església-estat sense provocar grans conflictes. Als països escandinaus, l'església, per mitjà de l'escola, va contribuir a la identitat nacional, amb una intervenció més avançada a Anglaterra, Dinamarca i Suècia que a França. Igualment, va ser un agent actiu d'educació, portador d'un canvi en la formació de les dones. Va transformar l'horitzó femení i va possibilitar una major participació social, més enllà de la temuda per l'Església catòlica, inquieta per la contaminació que poguessin sofrir fora de la llar. Les dones que vivien a l'entorn dels pastors (esposa, filles, mare, empleades domèstiques) rebien educació i elles van constituir un model a imitar per altres dones protestants. Tanmateix, es va constatar certa ambivalència en les funcions d'aquestes dones protestants, sobretot als sectors pietistes escandinaus i germànics, i entre els puritans anglosaxons: d'una banda, la «preocupació precoç per la instrucció de les dones»; de l'altra, la distribució de rols d'acord amb la «concepció social dominant» del masculí, que va condicionar l'accés de les dones a determinades funcions, si bé, podien secundar els seus marits en les seves tasques, mentre es beneficiaven del seu ascens social i de la cultura (Baubérot, 2000, p. 242). Elles, amb una projecció positiva a l'entorn, exercien tasques socials al costat de les instructives entre els sectors populars. El diaconat femení va sorgir de «la possibilitat de manifestar públicament la seva pietat i de realitzar activitats caritatives i socials», i moltes es van dedicar a l'ensenyament de les nenes pobres (Baubérot, 2000, p. 246). Les cases de diaconesses es van multiplicar durant el segle XIX pels països germànics i altres zones d'Europa i Amèrica; a la seva comensal es van exercitar en una tasca semblant a l'efectuada pels ordes religiosos femenins catòlics (Bau-

bérot, 2000). L'èmfasi en l'educació es sostenia en el missatge que la inferioritat femenina provenia del retard en la seva educació.

Llocs d'educació: col·legis i convents

El procés de modernització a Europa va portar aparellat el desenvolupament de la cultura i l'educació. Mentre es difonia la literatura escrita i circulaven llibres, es van crear col·legis que van permetre la institucionalització de l'educació (Amelang, 1990). L'interès de l'estat per l'educació primària, l'acceleració de l'escolarització femenina i l'establiment de col·legis exclusius per a nenes van afavorir la proliferació de les congregacions religioses. De manera que es van establir diferents escoles segons els grups socials; una segregació que implicava que totes les nenes no podien rebre idèntica instrucció, i tant les zones rurals com les ciutats, van contribuir a l'educació femenina pública i privada. Per tant, al costat dels internats per a alumnes «riques» també es trobaven les escoles per a «pobres». L'ensenyament formal tenia presència femenina docent, si bé n'hi havia un nombre reduït de dones mestres davant del nombre d'homes dedicats a la docència, perquè hi havia més escoles per a nens, que impartien un currículum adaptat a les nenes, amb menys coneixements que els que s'exigien als nens. Per a elles era suficient una mica de lectura, escriptura, aritmètica i moltes tasques, ja que per no apartar-se dels objectius d'utilitat domèstica calia exercitar-les en les labors d'agulla. A més, les escoles urbanes diferien de les rurals, igual que les nenes, les seves famílies i les realitats respectives (Amelang, 1990).

L'església francesa no va perdre protagonisme, malgrat el caràcter anticlerical de la Revolució Francesa i dels estralls soferts a «l'època del Terror»; va promoure l'educació femenina com una de les seves missions més importants, convençuda que l'educació cristiana de les mares incrementaria la fe en les generacions següents (Curtis, 2000, p. 10). Cal afegir que Napoleó va ser un gran impulsor de l'església i de l'establiment dels nous ordes religiosos, però definint els seus objectius: «gens de contemplatives ocioses, sinó únicament hospitalàries i professores» (Fliche, 1976, p. 394-395). Aquestes institucions, traçat el perfil de la seva activitat, es van dedicar preferentment a satisfer demandes «hospitalàries» (cura i atenció de malalts) i a l'«educació» (Bricard, 1986, p. 38).

D'acord amb el que diem, quan analitzem l'educació femenina no dubtem del protagonisme de les congregacions religioses franceses, per l'excel·lent acollida, no només a França, sinó a d'altres països, ja que el segle XIX es van propagar per gran part del món (Dufourcq, 1993). Aquestes educadores van exercir una important tasca; fins i tot les elits laiques van triar per a les seves filles el model de dona proposat per les religioses. La Societat del Sagrat Cor va ser una de les nombroses congregacions que es van dedicar a l'educació i a la llarga va ser una de les que van assolir major prestigi, amb projecció internacional (Imperi Austro-Hongarès, Piemont, EUA). Fundada el 1800 per Sofia Barat, tenia com a objectiu l'educació de les nenes i joves de les classes dirigents –filles de l'aristocràcia i de les classes mitjanes altes– i també dels sectors més desfavorits (Carreel, 2003). En poc temps van consolidar la seva activitat docent, amb la institucionalització d'internats i externats, allotjats al mateix edifici però a espais delimitats (Kilroy, 2000).

Al segle XIX les mutacions en l'esfera femenina van seguir diferents ritmes, segons els països i les esglésies. A principi de segle, a alguns llocs va canviar la situació de les dones protestants. Per exemple, a l'àrea alemanya, molt implicats amb l'escolarització i la millora de la formació, es va estancar (Hooock-Demarle, 2000). No obstant això, al llarg d'aquest segle es van ampliar oportunitats per a l'educació femenina; a més dels convents, funcionaven internats laics i va existir la possibilitat d'educar les nenes a les seves pròpies llars (Bricard, 1986). Als internats laics es prescindia de l'ensenyament religiós, o es reduïa notablement el temps assignat, incloïa sabers profans (ciències de la llar, arts d'ornament i coneixements elementals de lectura, escriptura, aritmètica) davant la pregària i textos religiosos. En realitat, oferien un model laic d'educació però amb un contingut diferenciat de l'educació masculina, ja que inquietava l'apertura social de les dones, de manera que la por als perills movia famílies i pedagogs.

La idea que la contaminació de la integritat moral pogués quedar *fora* de la tutela de la família i de l'espai domèstic es fundava en hàbits de comportament que, en la rigorosa vigilància familiar, homologaven a catòliques i laiques. (Giorgio, 2000, p. 217)

Algunes famílies franceses, davant l'escassa preparació dels centres religiosos, van buscar també una alternativa per a l'educació de les seves filles, a les *maisons d'éducation*. Eren una espècie de col·legis pensionats particulars, on les joves vivien en règim de família i rebien una formació més en concordança amb la vida. Aquests internats qüestionaven les pràctiques educatives dels col·legis i convents, i entenien l'educació d'una forma integral. Així, van parar atenció a la formació intel·lectual i física, a través de lliçons de lectura, escriptura, ortografia, gramàtica, anglès, dibuix, declamació, solfeig, piano i dansa, però dins del marc tradicional. El programa escolar incidia en la importància de preparar-les com si es tractés de dones en miniatura, unes petites dones des dels primers anys escolars, amb l'objectiu que en el futur complissin adequadament la seva missió com a mares i organitzadores de la llar, és a dir, perquè exercissin millor el seu rol en les tasques catalogades com a femenines. La religió, amb la memorització de la doctrina cristiana, l'aprenentatge de la lectura, escriptura, aritmètica bàsica, labors i tasques domèstiques constituïen els sabers que integraven el currículum pròpiament femení (Bricard, 1986).

El «model laic» d'educació per a les nenes va sorgir a França, encara que no es va integrar plenament al «paisatge pedagògic francès» (Mayeur, 2000, p. 296). L'educació laica va aparèixer lligada a l'educació pública, controlada per l'estat. En aquest segle es va intensificar la polèmica entre internats laics i religiosos (convents) que mantenien el seu prestigi com a centres de formació. No obstant això, la població francesa presentava grans desigualtats en matèria d'educació, amb retard a moltes zones, i en alguns casos, les famílies es van decantar per l'aprenentatge a la llar, on aprenien tasques domèstiques i, de vegades, un ofici, però quan disposaven de recursos suficients contractaven preceptors. Les escoles elementals femenines es van crear més aviat per ensenyar les nenes provinents de les capes populars. A les zones rurals i barris perifèrics les escoles eren mixtes, però a les ciutats funcionaven escoles de pagament freqüentades per les filles dels artesans i els burgesos (Mayeur, 2000).

Sovint, a les escoles rurals i a les de zones populars urbanes els ensenyaments es reduïen al catecisme i les labors; en canvi, als col·legis d'elit el programa s'ampliava amb música, dansa i pintura. En qualsevol cas, no superaven els estereotipats coneixements

restringits, inundats d'una bona dosi de moral, poques van ser les que van accedir a una formació acadèmica completa perquè se les prevenia en cas que volguessin ampliar el seu horitzó cultural. D'altra banda, s'ha de considerar que el període escolar per a les nenes era més curt que per als nens: elles estaven menys temps escolaritzades; a més, l'absentisme i l'abandonament eren més freqüents entre les classes populars. Tanmateix, a determinats cercles socials, s'argumentava que els defectes de les dones eren deguts a la seva manca d'instrucció, mentre també es debatia la seva capacitat intel·lectual per adquirir coneixements, així com el tipus d'instrucció i forma d'impartir-la.

Establiment de l'escolarització obligatòria

La preocupació il·lustrada per escolaritzar les dones es va estendre per Europa durant la segona meitat del segle XVIII. No només era producte de l'optimisme pedagògic, sinó que va tenir el seu origen en el plantejament de Vives i d'Erasme, que des del segle XVI pretenien fomentar una formació centrada en les tasques domèstiques abans que en la lectura i l'escriptura. Els postulats il·lustrats, en el seu desenvolupament programàtic, eren hereus de l'esperit reformista i la concepció universalista del saber del Renaixement, caracteritzat per l'optimisme i les esperances dipositades en l'educació. Un compromís assumit amb la ferma convicció d'incorporar les idees de «raó i progrés», encara que la unitat cultural d'Europa va quedar relegada a una consciència utòpica en el cas de les dones. Les desigualtats educatives afectaven de forma general la població, però al sector femení s'afegia la discriminació per raó de sexe, fins i tot, entre les dones de classes benestants. La societat patriarcal continuava imposant la tradició mantenint-les dins dels dominis de l'esfera privada; el repartiment de funcions responsabilitzava les dones de la llar i la família. En la base de la societat occidental aquestes funcions apareixien com a intemporals i inqüestionables, mantenint limitacions intel·lectuals i àmplies responsabilitats privades, que les allunyaven de l'àmbit educatiu i de la feina extradomèstica, com a éssers dependents dels homes, com si es tractés de menors d'edat. Ni la revolució científica ni els canvis ideològics, que van qüestionar veritats i principis fins llavors intocables, amb prou feines van modificar el pensament sobre les dones (Amelang, 1990).

La confiança en l'educació, com a instrument transformador de la societat, va impulsar els governants a millorar la instrucció, de manera que van tractar d'estendre a la població femenina els béns culturals i educatius. Tanmateix, els il·lustrats, partidaris de la seva educació, no van aconseguir desprendre's dels prejudicis sexistes, posant èmfasi en l'educació de les nenes per a la vida conjugal i la llar. En termes generals, l'escolarització de les nenes europees va seguir un curs ascendent, amb una trajectòria accidentada, mancada d'un ritme constant i uniforme. Els antecedents de l'escolarització se situen al segle XVIII, convergint al segle de les llums, quan es va plantejar la importància de l'educació elemental per aconseguir la reforma social. Però el procés d'escolarització de les nenes no va seguir el mateix ritme que el dels nens, perquè elles rebien una formació dins dels paràmetres d'una educació domèstica i en funció de les tasques inherents a la seva condició de dones (Arenas, 2006).

A alguns països es va decretar l'escolarització obligatòria al segle XVIII i a d'altres no es va produir fins ben avançat el segle XIX. A França una llei del 28 de juny de 1836 va inquirir als municipis que obrissin escoles per a nenes, però fins al 1850 (Llei Falloux, de

15 de març de 1850) no es va fer efectiva, si bé de forma obligatòria es va estendre a tots els municipis de més de cinc-cents habitants el 1867 (Llei Duruy, de 10 d'abril de 1867). A Espanya va ser al 1857, amb la Llei Moyano, quan es va fixar l'escolarització obligatòria entre els 6 i els 9 anys. L'alfabetització, malgrat l'obligatorietat de l'escola, no estava a l'abast de totes les nenes dels pobles i ciutats perquè la xarxa escolar era insuficient. Si bé al 1800 l'educació havia arribat a tots els sectors socials, hi va haver un estancament i una aturada notòria en el procés d'escolarització, durant el primer terç del segle XIX. El cas de Prússia resulta força revelador i demostra com es va reduir la taxa d'escolarització: al tombant del segle XVIII l'escolarització s'havia estès a alguns estats fins al 90% de la població, perquè es va afavorir la creació d'una xarxa municipal d'escoles gratuïtes. Tanmateix, el 1818 a Berlín el 30% de les nenes no assistia a l'escola, tot i ser obligatòria. D'aquestes dades podem concloure que els sectors populars no tenien les mateixes oportunitats, perquè la mobilitat social va empènyer els obrers a la perifèria; es va rebutjar en certa mesura aquesta «massa anònima urbana» que tenia més dificultats per a l'aprenentatge (Hooock-Demarle, 2000, p. 185). A Bremen, al voltant del 35% de les nenes no anava a escola i treballaven a les fàbriques. El treball infantil indicava la situació de pobresa familiar i, alhora, era un referent de la marginalitat educativa; i encara que al 1839 es va decretar la prohibició del treball dels menors de nou anys a les fàbriques i l'obligatorietat d'assistir tres anys a l'escola, aquestes mesures van trigar a implantar-se (Hooock-Demarle, 2000).

D'aquesta manera, comprovem que cap a 1850 a Espanya i a Itàlia la taxa d'escolarització de les nenes era baixa: les dones que coneixien la lectura i l'escriptura representaven menys d'un 20%, a Anglaterra entorn del 70%, a Escòcia un 80% i a Suècia el 90%; en canvi, a Rússia només un 10% d'adults sabien llegir (Cipolla, 1983). No obstant això, es van produir diferents moments i nivells d'educació, fet que es va traduir en un increment de l'escolarització, malgrat que no era fàcil d'accedir a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Alguns països van mantenir taxes elevades d'analfabetisme femení a finals de la centúria, indicadors d'una escolarització limitada, com va ser el cas d'Espanya situada en l'ordre del 76% el 1887 i del 71% el 1900 (Ballarín, 2001).

La pervivència d'unes estructures socials característiques de l'Antic Règim, el fort control social exercit pel clergat al costat de la debilitat de la burgesia i la seva revolució industrial, va condicionar molt el desenvolupament socioeconòmic espanyol. Aquests fets van frenar l'avenç de les idees feministes, perquè el detonant es trobava precisament en la incorporació de les dones al treball extradomèstic. En aquest sentit, influències foranes a part, la conjuntura social i econòmica va afavorir l'avenç de la consciència feminista, ja que les dones han treballat sempre a l'agricultura, ramaderia, artesania i altres activitats. A més, l'acompliment d'aquestes tasques no les havia allunyat de la llar, compatibilitzaven la vida domèstica i no alteraven l'ordre familiar. La nova estructura productiva els obligava a absentar-se dotze o quinze hores diàries de la llar i del control del cap de família, però el seu salari era inferior al dels homes i es considerava complementari, i no les eximia del treball domèstic (Ballarín, 2001).

L'extensió de l'educació i la reproducció de les desigualtats

Cap a finals del segle XIX les taxes d'analfabetisme es van reduir gràcies a l'establiment d'escoles i l'ampliació de la xarxa escolar per diferents zones, però els nivells d'instrucció eren encara baixos a alguns llocs d'Europa occidental (Espanya, Portugal, Itàlia). D'altra banda, els diferents estats van promoure l'escolarització, que va continuar el seu ritme ascendent, sense dissipar les notables diferències entre zones urbanes i rurals, i així es va mantenir la diversitat a l'occident europeu. Es va trigar un segle en assolir l'escolarització i en aquest procés es van barrejar tradicions educatives estatals, racionalistes i centralistes. Al segle XX la pràctica escolar francesa va tenir ampli ressò a Espanya, Itàlia, Portugal, Grècia i Bèlgica. Fins i tot a Irlanda hi ha certs elements marginals racionalistes-estatals en l'educació, trets que no es troben presents a Gran Bretanya, però sí el localisme, el pluralisme i el naturalisme en línia amb les tradicions britàniques (Aldrich, 1988).

L'escolarització europea, en general, va ser un procés lent, irregular i diferencial, on es beneficiaven les classes benestants; els sectors populars, sobretot les dones, en quedaven al marge, perquè les oportunitats educatives estaven condicionades pels recursos econòmics i el gènere. La pobresa imposava la necessitat que les nenes i els nens treballassin, i sovint es donava prioritat escolar als nois davant les nenes que quedaven a la llar sense una altra formació que l'aprenentatge de les tasques domèstiques. La divisió de rols sexuals es va mantenir incòmode i les dones eren cridades a garantir les funcions familiars i ocupar-se del seu benestar. En conjunt, molts obstacles que envoltaven la vida de les dones impediaven el seu accés a l'educació (Arenas, 2006).

D'altra banda, és necessari valorar que els paràmetres de gènere a la societat europea han fixat desigualtats en el procés d'escolarització i han enfortit els rols sexuals encunyats des del marc educatiu. La concreció de «gènere» ha depès del moment i del lloc, ja que el gènere ha estat una variable que, com a construcció cultural, ha marcat les diferències socials i culturals entre homes i dones al temps i a l'espai (Scott, 1990). Segons l'opinió de Marina Subirats, els gèneres es redefeixen contínuament per la societat; no han estat mai totalment estables i s'han anat modificant en relació amb altres canvis socials, com la divisió del treball, la moral sexual, els canvis demogràfics o les guerres (Subirats, 1994). Les relacions de poder jerarquitzades establertes entre els gèneres, han romàs invariables al si de la societat patriarcal, on el masculí ha estat el dominant i el femení subordinat (Sau, 1992). A més, a través de la història de l'escolarització, seguint un patró genèric, s'han ignorat les múltiples diferències culturals o *multiliteracy*. D'aquesta manera, s'inclinaven favorablement per la instrucció de les nenes de forma homogènia, sense tenir en compte les diversitats culturals, amb la pretensió d'igualar a través de l'escola amb idèntics missatges i valors femenins, tot reforçant el rol sense reparar en la diversitat existent entre les pròpies dones.

L'escolarització o educació elemental va començar a estendre's entre les capes populars, encara que l'educació secundària i superior era privilegi de la minoria dirigent masculina, monopoli de nobles, burgesos i clergat. Només una excepcional minoria de dones accedia a aquests nivells educatius, amb notables diferències entre els diferents països que conformaven l'Europa d'aquell temps. L'alfabetització, a través de l'escolarització obligatòria, es dirigia a totes les nenes de les zones urbanes i rurals, de famílies

dels diferents sectors socials. Elles podien aprendre a llegir, escriure, comptar, catecisme i labors d'agulla, però se'ls impedia accedir a altres nivells educatius o apropiarse a altres àrees de coneixement, protegint-les de l'excés de saber. Hi havia una hostilitat encoberta, emparada en la desigualtat natural i de rols, per restringir la formació femenina i negar-los l'accés a l'ensenyament secundari i superior. Des de la pròpia església es fomentava la vida casolana i es recomanaven lectures pietoses; es tractava d'una pedagogia passiva adaptada a les exigències socials. El fantasma de l'erudició va ser un temor present entre els pedagogs i les famílies, ja que consideraven que saber massa conduïa a malalties mentals en la pròpia dona alhora que es rebutjava o temia la seva saviesa. La lectura tenia els seus perills i els moralistes (des de Vives a Rousseau) incidien en el seu control, igual que l'escriptura que tampoc no era apta per a les dones. La pedagogia per a les dones, tradicional i passiva, presentava la lectura lligada als aprenentatges escolars i no per cultivar-se. Els llibres eren instruments d'evasió i de reflexió; les lectores arriscaven la tranquil·litat domèstica, perquè significava defugir de les normes i convencions socials. En aquell context, els homes reprovaven les lectures per a les dones que no fossin les recomanades, considerades perverses i nocives en alt grau. Davant d'aquesta hostilitat, algunes dones van entendre la importància de l'autoaprenentatge: havien d'aprendre per si mateixes; l'autodidactisme ha estat una característica associada a les necessitats instructives de la població femenina (Duby i Perrot, 2000).

Tot amb tot, i encara que els sectors benestants no accedien al sistema d'ensenyament reglat i no tenien accés als estudis de batxillerat i universitaris, s'instruïa a la llar o als col·legis privats de senyoretetes. Per exemple, a Prússia les dones van haver de salvar barreres per assolir altres nivells instructius i esperar fins i tot als inicis del segle xx –al 1872 apareixen els primers liceus a Berlín– per ingressar al batxillerat i a la universitat. De forma semblant, tampoc no es va normalitzar fins a aquestes dates l'accés a la cultura de les dones espanyoles. Si bé la cultura i la formació eren una demanda dels sectors burgesos, a les capes populars la problemàtica de les dones obreres era molt diferent. Alienades a la cultura lletrada, el seu treball embrutidor a la fàbrica per un salari molt inferior al de l'home, o la feina a domicili, sense cap protecció laboral i en pèssimes condicions higièniques, les empenyien a buscar solucions com a integrant d'una classe social oprimida més que per pertànyer al sexe femení. Elles van participar massivament en conjuntures crítiques que afectaven el proletariat, tal com s'havien significat als rebomboris derivats de la carestia i escassetat d'aliments a etapes anteriors. No obstant això, el feminisme burgès i paternalista es va erigir en defensor de les obreres, desplegant una tasca de beneficència més que implicant-se en solucions a llarg termini (Nash, 2004).

Les possibilitats d'instrucció amb prou feines van variar a Espanya fins a l'inici del segle xx; a partir de 1920 es va produir un avenç qualitatiu en l'educació a tot l'Estat espanyol. Gradualment, si bé amb un considerable retard quant a la incorporació de noves pautes formatives, l'horitzó cultural va començar a obrir-se per a les espanyoles (Borreguero, 1986). Aquest procés imparabile es va completar en el transcurs de les dècades següents, no només cobrint els nivells d'instrucció elemental, sinó assolint cotes en els d'ensenyament secundari i superior, que va permetre a unes quantes privilegiades accedir a l'educació que sistemàticament els havia estat vetada. No obstant això, es pot dir que l'educació de les dones al món contemporani no va tendir a obrir

horitzons amplis, sinó a confirmar els existents. En realitat, es tractava de modificar alguna cosa perquè res o gairebé res no canviés: aprendre a ser dona (Cuesta Bustillo, 2003). No necessitava tant una gran instrucció sinó una adequada educació que li portés a l'aprenentatge d'unes matèries, que li permetessin superar amb èxit les dificultats quotidianes que el progrés els presentava. Se li reconeixia el dret que com a ciutadana tenia a l'educació, encara que matisat amb la finalitat de millorar llur funció d'esposa i mare (Ballarín, 2001).

A part de la lectura i escriptura, les dones, igual que la resta de la població, van desenvolupar recursos que pal·liaven el dèficit d'instrucció, per exemple, aprendre de les dones grans, memoritzar pregàries i oracions, comptar amb els dits, comptar o fer operacions utilitzant pals, pedres, sacs, etc.; fins i tot, de vegades algun familiar els llegia en veu alta o els escrivia les cartes. Totes aquestes activitats s'enquadren dins del procés d'aprenentatge. A més dels plantejaments sobre l'escolarització, el debat es va situar en la modalitat d'ensenyament segregat o mixt; als països de confessió protestant del nord d'Europa, com Noruega, Suècia i Finlàndia, es va establir l'ensenyament mixt al segle XIX, mentre que als de tradició catòlica el debat es va postergar. A començaments del XX encara era una experiència molt minoritària, associada a innovacions pedagògiques o a la manca de recursos (Subirats, 1994). La concurrència conjunta de nenes i nens a les aules despertava molts recels i va suscitar polèmiques a Espanya, Itàlia, França, Portugal i Bèlgica. Les tesis de l'Escola Nova difoses a la segona meitat del XIX, la Institución Libre de Enseñanza i l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia van ser elements clau, dinamitzadors en la defensa de l'escola mixta (Cortada, 1988). A França, Condorcet va ser l'únic partidari de l'ensenyament mixt i defensava la igualtat d'educació, considerant que els homes i les dones tenien els mateixos drets. Tanmateix, malgrat les propostes alternatives, enlloc no es va imposar un sistema educatiu igualitari, i les diferències de gènere i de classe social han caracteritzat l'educació contemporània. L'hostilitat envers la coeducació a l'escola universal, obligatòria, laica i gratuïta va impedir la seva expansió (Subirats, 1994).

Veus crítiques i transgressores: els moviments de dones

La genealogia del pensament feminista se situa a l'Edat Mitjana, amb els escrits que algunes estudioses han denominat «querella de les dames». Segons Mary Nash es tracta d'uns «escrits que es remunten des de l'Edat Mitjana fins a la Il·lustració i que formulen un pensament crític amb relació a la situació de les dones» (2004, p. 69). Hi ha un elenc d'escrits precursors del pensament feminista, entre els quals citem *La Ciutat de les Dames* (Christine de Pisan, 1405), *Igualtat entre homes i dones* (Marie Gournay, 1622) i una *Proposta seriosa a les dames per a l'avenç del seu veritable i major interès* (Mary Astell, 1694). Realment l'obra *De la igualtat dels dos sexes* (François Poulain de la Barre, 1673), que argumentava la defensa igualitària entre homes i dones, va representar un avenç en aquell context, i va suposar una ruptura amb els plantejaments anteriors; fins i tot, es va anticipar als postulats de la Il·lustració. Qüestionava el patriarcat i la supremacia masculina, així com les tesis sobre la desigualtat (Amorós, 1997). De la Barre va trencar amb les creences tradicionals, va recolzar en la lògica de la raó i va defensar l'educació com a mecanisme per a l'emancipació de les dones. El debat il·lustrat tenia com a marc de referència la defensa dels drets de les persones i el discurs feminista, tot basant-se

en la igualtat, apel·lava al reconeixement d'ídents drets per a les dones. Així puntualitza Cèlia Amorós: «La qüestió del subjecte és d'importància crucial per a un feminisme entès com a projecte emancipatori de les dones» (Amorós, 1997, p. 19).

De la Revolució Francesa a la Primera Guerra Mundial van irrompre els feminismes. A Europa i els Estats Units les dones es van organitzar reivindicant els seus drets amb referència al sexe mentre els homes ho feien partint de les classes socials (McShane, 1980). Des del segle XVIII, Olympe de Gouges (1748-1793) en la *Declaració dels Drets de la Dona i la Ciutadana* (1791), reivindicava per a les dones els drets de l'home. Posteriorment, John Stuart Mill en *The Subjection of Women* (1869) va reivindicar per a les dones les promeses de la Declaració d'Independència nord-americana, demanda que va secundar més tard la italiana Lluïsa Tosco en *La Causa delle Donne* (1876).

D'altra banda, els arguments del feminisme ensopagaven amb els plantejaments del moviment obrer, perquè les reivindicacions de les organitzacions obreres «implicaria de forma automàtica la seva emancipació» (Nash, 2004, p. 91). No obstant això, hi va haver diverses opinions i discrepàncies en les actituds sobre el feminisme al si de les organitzacions obreres. L'escriptora Flora Tristán, tot observant el panorama d'opressió de les dones oblidades per la humanitat, va establir un paral·lelisme amb la situació social de la classe obrera, va reclamar igualtat de drets per a les dones i va entendre la importància de l'educació. D'aquesta manera va expressar: «Reclamo drets per a la dona perquè és l'únic mitjà per tal que es pari atenció en la seva educació, i perquè de l'educació depèn la de l'home en general, i particularment, la de l'home del poble» (Tristán, 1977, p. 126). Tanmateix, va ser conscient de la importància del feminisme i de la seva connexió amb la classe social, per això va reconèixer la doble marginació de les dones de classe obrera i a la Unió Obrera va reclamar «equitat i justícia social» (Tristán, 1977, p. 133).

A França els primers moments d'efervescència feminista i els intents d'organització van quedar neutralitzats pel codi civil de 1804, que va immobilitzar les seves accions a tots els països d'Europa que van rebre influència napoleònica. Posteriorment, el feminisme en metamorfosi amb el socialisme, es va projectar als cercles dels socialistes utòpics francesos i anglesos, argumentant la igualtat d'ambdós sexes. A molts altres països europeus les feministes van seguir la difusió d'aquestes idees (Offen, 2000). Es pot preguntar quan i com va sorgir el feminisme, però no podem determinar amb precisió en quina data les dones van prendre consciència feminista. Probablement, en la mesura que van descobrir la marginació, segregació i subordinació a la que havien estat sotmeses, i això va succeir sobretot durant la segona meitat del segle XIX, amb la seva participació en els moviments liberals i la reivindicació de la ciutadania. Tenim constància que el terme feminisme es va utilitzar a partir de l'últim terç del segle XIX, però la invenció del terme se li va atribuir a l'activista francesa Hubertine Auclert que es declarava feminista entorn del 1870 (Nash, 2004). Un neologisme d'arrel llatina que aviat es va internacionalitzar difonent-se per diferents parts del món (Europa, Àsia i Amèrica), fins i tot a Espanya. A la majoria dels països europeus l'aparició del feminisme ha estat vinculada a les doctrines liberals, que reconeixien la necessitat de concedir a tots els ciutadans i ciutadanes, sense distinció de sexes, la igualtat de drets polítics. Si bé el moviment feminista, forjat al si de les classes mitjanes i de clara inspiració burgesa, va començar a adquirir importància a mitjan segle XIX a Anglaterra i Estats Units,

tanmateix, a Espanya no hi va haver moviment feminista organitzat com als països anglosaxons (Nash, 2004).

En un altre ordre de coses, però també en relació a l'educació, convé dir que després de l'encunyació de la desigualtat i subordinació de les dones que va fixar Rousseau a *L'Emili* (1762), les feministes van criticar el seu model educatiu, com ara Mary Wollstonecraft, el 1792, a l'obra *A Vindication of the Rights of Women* (Wollstonecraft, 1994) i Germaine de Staël. Per a Mary Wollstonecraft, l'accés a l'educació era un dels requisits per aconseguir l'emancipació femenina:

En lluitar pels drets de la dona, el meu argument principal es basa en aquest principi fonamental: si no se la prepara amb l'educació per què sigui la companya de l'home, detindrà el progrés del coneixement i de la virtut; perquè la virtut ha de ser comuna a tots o resultarà ineficaç per influir a la pràctica general. (Wollstonecraft, 1994, p. 109)

Tanmateix, plantejava diferències en el model educatiu per a les dones depenent de la seva condició social. Per a les de classe treballadora, reclamava una formació basada en l'aprenentatge d'oficis artesanals, mentre que per als sectors benestants prioritzava la capacitat racional. Es tractava d'un model classista, de manera que l'igualitarisme estava marcat per la seva visió de classe burgesa.

El segle XIX va abrigar noves perspectives; encara que des d'alguna tribuna progressista les dones demandessin educació per a elles, bona part de la població femenina continuava sent analfabeta. Les xifres d'analfabetisme femení, més elevades que les masculines, evidenciaven la marginalitat educativa i cultural en la qual transitaven les dones europees. A gairebé tots els països europeus l'educació va ser una reivindicació prioritària, fet que indicava la seva importància en la vida de les dones. L'educació per a les nenes i dones era fonamental, tant per millorar-la com a esposa i mare com per a la seva autonomia personal. Els plantejaments intel·lectuals de la Il·lustració, així com les aportacions de la Revolució Francesa, van subministrar moltes idees que van servir de base a la causa feminista.

Tant les organitzacions feministes i moviments igualitaris (John Stuart Mill amb el seu assaig *The Subjection of Women* [1869], traduït a les diferents llengües europees, es va convertir en el referent del corrent igualitari liberal) com algunes veus individuals insistien en les necessitats d'instrucció i de gaudi dels béns culturals. Els esforços per aconseguir ampliar l'oferta educativa es van multiplicar al llarg de la centúria vuitcentista, tant per a les classes benestants com per als sectors populars. Generació rere generació reformulaven els seus plantejaments i revisaven les seves vindicacions, atenent les demandes d'acord amb l'evolució del rol social. Davant la falta d'interès dels diferents governs per l'educació femenina, les dones van prendre la iniciativa i van crear institucions per a la seva formació, dissenyant currículums propis que garantien la seva preparació. Elles van ser les promotores i impulsores, perquè els estats van marginar el seu plantejament, però no es van oblidar de les camperoles i tampoc de les obreres. Van obrir camí i van servir d'inspiració per a altres de llocs diversos. Així les nord-americanes van marcar la pauta que van seguir les europees, i a començaments del segle XX es van fixar els objectius educatius, la coeducació i l'educació sexual. En aquest punt, es pot recordar Elizabeth Jesse Reid, que va ser una pionera en l'educació anglesa, i va fundar el *Ladies' Bedford College* el 1849 o els cursos nocturns per a camperoles que va impulsar la Unió de Dones Romanes el 1904 (Käppeli, 2000).

A Espanya, el liberalisme va constituir un corrent poc arrelat a la societat i en la dinàmica política dels dos darrers segles, i el feminisme no hi va aparèixer fins i tot ben entrat el segle XX, una mica tard, quan havia perdut combativitat. I encara que van penetrar les idees feministes, però amb un arrelament feble, no es va qüestionar la societat establerta; es va tractar de reformar més que d'igualar, no es va posar en discussió el paper tradicional d'esposa i mare, però es va aconseguir la contemporització amb les noves idees arribades al país. Tanmateix, es mantenien moltes contradiccions entre alguns avenços aconseguits per determinats grups de dones i la realitat social. Hi va haver veus, com les de Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán o Berta Wilhelmi, que estratègicament van argumentar a favor de les dones, però el seu reconeixement legal, social i educatiu distava molt de ser una realitat a finals del vuit-cents. A Espanya, a la segona meitat de la centúria van confluïr diverses iniciatives que potenciaven la instrucció femenina, però sense capacitat per, amb prou feines, trencar els estereotips tradicionals ni subvertir la realitat. Aquí convé recordar les *Conferencias Dominicales* (Madrid, 1869), l'Escola d'Institutius (1869), l'Associació per a l'Ensenyament de la Dona (1870-71) que va establir els ensenyaments d'Idiomes, Dibuix, Música i Caixistes d'Impremta; posteriorment, es va crear l'Escola de Correus i Telègrafs (1883). Tot plegat, amb la finalitat de formar les dones en aquelles professions considerades com a més femenines i en concordança amb la seva naturalesa, com ara infermera, mestra, secretària o telefonista. Pretenien adequar la cultura i assolir uns drets per a les dones d'acord amb els nous temps, ja que no lluitaven per l'emancipació (Ballarín, 2001). Els Congressos Pedagògics de finals de la centúria van suscitar amplis debats i discussions sobre l'educació de les dones, si bé l'esperit de la Institución Libre de Enseñanza no va trencar els biaixos de gènere, va impulsar la formació i va contribuir a despertar consciències favorables als entorns progressistes (Ballarín, 2001).

Reflexions finals

A les pàgines anteriors hem presentat un estudi sobre els inicis de l'escolarització de les nenes a Europa, i hem donat una visió general de la situació a diversos països del continent. Des d'una òptica globalitzadora hem cobert el nostre propòsit inicial, tot i que no plantejàvem una investigació exhaustiva perquè, com hem anunciat més amunt, escapa a les dimensions i pretensions d'aquest article. Tanmateix, som conscients de les nostres limitacions i de la nostra humil contribució, però estimem que altres estudis podran contribuir a resoldre algunes incògnites encara no aclarides. D'altra banda, ha estat un treball que no ha estat exempt de dificultats; especialment condicionat per l'accés a les fonts, malgrat que ens hem recolzat en fonts secundàries.

Validem la nostra hipòtesi inicial en comprovar que l'escolarització en la seva evolució va estar condicionada per diversos factors: per les diferències de gènere i de credo religiós al costat de les d'índole sociocultural i geogràfiques. A través de l'estudi es constata la flagrant desigualtat en el procés d'escolarització entre homes i dones, i això més encara si es té en compte que malgrat que la lectura i l'escriptura van ser instruments per a la integració de les dones al món modern, de fet no es va atendre la seva escolaritat ni el seu aprenentatge en la mateixa mesura amb què es tractava els nens. En el desenvolupament de l'escolarització s'aprecien variants geogràfiques, però, en general, les nenes europees aprenien a escoles públiques, privades, convents o a la llar.

En l'esmentat procés d'escolarització, bo i considerant les variants entre els països europeus, van tenir un paper cabdal les diferències religioses. En aquest sentit, contrasta observar el notable avenç de l'escolarització de les nenes a les zones de confessió protestant davant les catòliques. Així, al nord d'Europa i sobretot als països escandinaus, destaca el seu progrés i avenç enfront la letargia dels països del sud d'Europa de tradició catòlica. En aquests països catòlics el retard de l'escolaritat femenina era notori i en comptades ocasions s'oferia un altre aprenentatge a les nenes que no fos el catecisme i els ensenyaments de la llar. Evidentment, els països d'obediència protestant es van avançar en el procés d'escolarització de les nenes, mentre els catòlics mantenien la supremacia escolar masculina i relegaven les nenes a l'aprenentatge del catecisme i a les labors.

Als seus inicis, l'escolarització va ser més un fenomen urbà, vinculat als sectors benestants i al sexe masculí, fins al punt que va arribar més tard a les classes populars i al sexe femení. Malgrat les variants en el procés d'escolarització a les diferents zones d'Europa, les nenes van accedir a la cultura lletrada seguint diferents ritmes, segons els països, però sempre amb diferència de gènere. Es tractava, en definitiva, d'un aprenentatge estretament vinculat a l'assistència a llocs d'ensenyament-aprenentatge o escoles. La mera capacitat de llegir i escriure el propi nom va constituir un indicador cultural, en un moment en què l'oralitat era font bàsica com a transmissora del saber. Els sabers femenins, és a dir, aquells vinculats a la vida domèstica (família, espòs, fills) i al comportament, podien ser apresos a la llar amb altres dones, en especial, amb les mares. La necessitat d'instruir les dones es justificava des de l'ordre privat, perquè la millorava en el compliment de les seves funcions, i a més la mare era una «excel·lent moralista» per a l'educació dels fills. Per aquest motiu l'educació no va descuidar la instrucció religiosa i moral, i era prioritària al costat de l'aprenentatge de les tasques domèstiques. A tot estirar, la lectura, l'escriptura i unes breus nocions d'aritmètica van conformar el seu programa formatiu. Tanmateix, l'escolarització va trigar en generalitzar-se, de manera que durant molt temps les nenes van restar marginades del procés educatiu.

Fet i fet, al llarg de la història escolar s'han mantingut i reforçat les diferències de gènere, tot esforçant-se a mantenir la immobilitat de les desigualtats. Un llegat que ha traspassat les fronteres dels temps, i ha sostingut creences culturals com a veritats absolutes, gràcies a les quals les dones quedaven subordinades al model masculí. Encara que, en teoria, els governs prioritzaven l'ampliació de la xarxa escolar i la millora de l'accés a la instrucció, en realitat es partia de premisses econòmiques que poc tenien a veure amb un veritable desig d'escurçar diferències. Les iniciatives polítiques i legislatives originalment reproduïen els interessos de la societat, i repetien el patró androcèntric dels rols sexuals. Les propostes educatives per a les nenes es van desenvolupar sobre la base del currículum sexista, que reforçava les matèries vinculades als aprenentatges domèstics (cosir, brodar, cuinar, economia domèstica), a les obligacions familiars i als deures religiosos i morals. Els gestors públics del passat no es van interessar per la problemàtica femenina i la pedagogia de la igualtat era llavors absent als seus projectes. De fet, en el seu objectiu de modernitzar els països es trobava implícita l'escolarització, però sense trencar amb la tradició d'etapes anteriors que separaven les oportunitats per ambdós sexes. Així va ser com els avenços educatius i les alternatives d'ensenyament van romandre vinculats als moviments d'innovació pedagògica, a governs progressistes i a reduïts sectors compromesos amb l'educació.

En alguns casos, davant la manca d'interès dels governs per l'educació femenina, les dones van prendre la iniciativa i van crear institucions per a la seva formació, i van dissenyar currículums propis que garantissin la seva preparació. Malgrat que persistia la segregació i s'estenien propostes alternatives als models del discurs dominant, les respostes a les seves reivindicacions van ser lentes, i no sempre van tenir el ressò suficient. Davant el model de submissió hi va haver moltes transgressores que no van seguir els cursos dissenyats prèviament, van trencar amb la intolerància i van transitar per altres circuits. Van ser dones notables que es van significar en la defensa igualitària. En general, el procés de conscienciació de les dones va confluïr en el desenvolupament del moviment feminista, un debat ampli que es va manifestar en diverses dates, segons la maduresa de cada realitat geogràfica. Des que Olympe de Gouges reivindicés per a la dona «els drets de l'home» van ser moltes les dones que van enarborar la bandera per intentar vèncer els obstacles. Hi va haver participacions entusiastes, combatives, que van obrir camí i van enriquir la genealogia femenina. De manera que la trajectòria seguida va ser plena de condicions, resistències i complexitats; a banda que se sostenien arguments discriminatoris que negaven la igualtat. A l'agenda feminista, en el seu conjunt, l'escolarització era prioritària i calia apropar l'educació a les dones, com a via de progrés i emancipació. Abordar el discurs de les dones ha estat una tasca molt prolixa i excedeix els propòsits d'aquest article però, en tot cas, sí que volem deixar constància que les artificioses barreres van bloquejar, fins i tot, van invalidar les seves accions, però no van minvar llur voluntat. En realitat, el seu recorregut mostra a les dones, des de la pluralitat, la reivindicació i defensa dels seus drets, entre els quals es trobava l'educació.

Referències

- Aldrich, R. (1988) «The National Curriculum: an historical perspective», a Lawton, D.; Chitty, C. *The National Curriculum*. Londres, Institute of Education, p. 21-33.
- Amelang, J. S. (1990) «Los usos de la autobiografía: Monjas y beatas en la Cataluña moderna», a Amelang, J. S. i Nash, M. [ed.] *Historia y género: las mujeres en la España moderna y contemporánea*. València, Edicions Alfons el Magnànim, p. 191-214.
- Amelang, J.S.; Nash, M. [ed.] (1990) *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. València, Edicions Alfons el Magnànim.
- Amorós, C. (1997) *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid, Ediciones Cátedra, Instituto de la Mujer-Universitat de València.
- Anderson, B.; Zinsser, J. (1991) *Historia de las Mujeres: Una historia propia*. Barcelona, Crítica.
- Arenas, G. (2006) *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona, Graó.
- Ballarín Domingo, P. (2001) *La Educación de las Mujeres en la España contemporánea*. Madrid, Síntesis.
- Baubérot, J. (2000) «La mujer protestante», a Duby, G.; Perrot, M. *Historia de las Mujeres*. Madrid, Taurus; vol. 4, p. 241-258.
- Becchi, E. (1994) *I bambini nella storia*. Bari, Laterza.

- Borreguero, C.; Catena, E.; De la Gándara, C.; Salas, M. [ed.] (1986) *La Mujer española: de la tradición a la modernidad*. Madrid, Tecnos.
- Bricard, I. (1986) *Saintes ou Pouliches. L'éducation des jeunes filles au XIXe siècle*. París, Editions Albis Michel.
- Burke, P. (2005) *La cultura popular en la Europa moderna*. Madrid, Alianza Editorial.
- Capel, R.M. (1986) *Mujer y Sociedad en España 1700-1975*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Carreel, M-F. (2003) *Sophie Barat. Un projet éducatif pour aujourd'hui*. París, Don Bosco.
- Cipolla, C. (1983) *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona, Ariel.
- Cortada Andreu, E. (1988) *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la Segunda República*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- Cuesta Bustillo, J. [dir.] (2003) *Historia de las Mujeres en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Curtis, S.A. (2000) *Educating the Faithful. Religion, Schooling and Society in Nineteenth-Century France*. Illinois, Northern Illinois University Press.
- Delumeau, J.; Roche, D. (1998) *Histoire des pères et de la paternité*. París, Seuil.
- Duby, G.; Perrot, M. (2000) *Historia de las Mujeres*. Madrid, Taurus.
- Dufourcq, E. (2003) *Les aventurières de Dieu. Trois siècles d'histoire missionnaire française*. Paris, Ed. Jean-Claude Lattès, 1993.
- Engelsing, R. (1973) *Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland (1500-1800)*. Stuttgart, Metzler.
- Fliche, A.; Martin, V. (1976) *Historia de la Iglesia. Desde los orígenes a nuestros días*. València, Edicep [vol. XXIII].
- Folguera Crespo, P. (1988) *El feminismo en España: Dos siglos de historia*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias.
- Fraser, H. (1977) *The dark Angel. Aspects of Victorian Sexuality*. Londres, Sheldon Press.
- Furet, F.; Ozouf, J. (1977) *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin á Jules Ferry*. París, Minuit.
- Giorgio, M. (2000) «El modelo católico», a Duby, G.; Perrot, M. *Historia de las Mujeres*, Madrid, Taurus; vol. 4, p. 206-240.
- Hook-Demarle, M^a C. (2000) «Leer y escribir en Alemania», a Duby, G.; Perrot, M. *Historia de las Mujeres*. Madrid, Taurus; vol. 4, p. 181-205.
- Johannson, E. (1973) *Literacy and Society in a Historical Perspective*. Umea, University Press.
- Kagan, R.L. (1981) *Universidad y sociedad en la España moderna*. Madrid, Tecnos.
- Käppeli, A.M. (2000) «Escenarios del feminismo», a Duby, G.; Perrot, M. *Historia de las Mujeres*. Madrid, Taurus; vol. 4, p. 521-558.
- Kilroy, P. (2000) *Magdalena Sofía Barat. Una vida*. Madrid, Ediciones Encuentro.
- Langlois, C. (1984) *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIXe siècle*. París, Les Éditions du Cerf.
- Lascarides, V.C.; Hinitiz, B. (2000) *History of early childhood education*. Nova York, Londres, Falnier Press.

- Lawson, J.; Silver, H. (1973) *A social history of education in England*. Londres, Methuen.
- Levi, G.; Schmitt, J.C. [ed.] (1996) *Historia de los jóvenes*. Madrid, Taurus.
- Mayeur, F. (2000) «La educación de las niñas: el modelo laico», a Duby, G.; Perrot, M. *Historia de las mujeres*. Madrid, Taurus; vol. 4, p. 276-296.
- McShane, B. (1980) *Las feministas. Los movimientos de emancipación de la mujer en Europa y Australia*. Madrid, Siglo XXI.
- Nalg, B. (1990) *Femminismus und Philosophie*. Múnic-Viena, Oldenburg Verlag.
- Nash, M. (2004) *Mujeres en el mundo. Historia, Retos y Movimientos*. Madrid, Alianza Editorial.
- Offen, K. (2000) *European Feminisms, 1700-1950: A Political History*. Stanford (Califòrnia), Stanford University Press.
- Parias, L.H. [dir.] (1981) *Historie générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. París, Nouvelle Librairie de France.
- Rapley, E. (2001) *A Social History of the Cloister. Daily Life in the Teaching Monasteries of the Old Regime*. Montreal, McGill-Queen's University Press.
- Sau, V. (1992) *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona, Icària.
- Scanlon, G.M. (1986) *La polémica feminista en la España contemporánea*. Madrid, Akal.
- Scott, J. (1990) «El género: una categoría útil para el análisis histórico», a Amelang, J.S.; Nash, M. [ed.], *Historia y género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. València, Edicions Alfons el Magnànim, p. 23-58.
- Sonnet, M. (2000) «La educación de una joven», a Duby, G.; Perrot, M. *Historia de las Mujeres*. Madrid, Taurus; vol. 3, p. 142-179.
- Subirats, M. (1994) «Género y Educación. Conquistar la igualdad». *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, p. 49-78.
- Tristán, F. (1977) *Unión Obrera*. Barcelona, Fontamara.
- Viñao Frago, A. (1992) «Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI-XVIII)», a Escolano, A. *Leer y Escribir en España*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 45-68.
- Wollstonecraft, M. (1994) *Vindicación de los derechos de la Mujer*. Madrid, Cátedra.

Modernidad y tradición: el proceso de escolarización en el ámbito cultural europeo y la inserción educativa de las niñas

Resumen: Desde los inicios de la escolarización, en los distintos estados europeos, el género marcó diferencias en los saberes y aprendizajes. Los objetivos para la educación de las niñas se canalizaron hacia la formación para la vida privada, en sintonía con el rol que iban a desempeñar en la sociedad. Las propuestas se desarrollaron partiendo del currículum sexista, que reforzaba las materias vinculadas a los aprendizajes domésticos, a las obligaciones familiares y a los deberes religioso-morales, de manera que la tradición educativa se mantuvo en las distintas realidades que conformaban el marco cultural europeo ignorando la diversidad. Las niñas se incorporaron con retraso al sistema educativo, si bien en las zonas de credo protestante el ritmo de escolarización fue más avanzado que en los países católicos.

Palabras clave: Europa, diferencias, género, escolarización, niñas, religión

Modernité et tradition: le processus de scolarisation dans le domaine culturel européen et l'insertion éducative des jeunes filles

Résumé: Depuis le début de la scolarisation, dans les divers États européens, le genre a marqué des différences dans les savoirs et les apprentissages. Les objectifs pour l'éducation des jeunes filles ont été canalisés vers la formation pour la vie privée, en syntonie avec le rôle qu'elles allaient jouer dans la société. Les propositions ont été développées en partant du cursus sexiste, qui renforçait les matières en rapport avec les apprentissages domestiques, les obligations familiales et les devoirs religieux-moraux, de telle manière que la tradition éducative s'est ainsi maintenue dans les différentes réalités qui conformaient le cadre culturel européen ignorant la diversité. Les jeunes filles se sont incorporées avec retard au système éducatif, bien que dans les zones de croyance protestante le rythme de scolarisation ait été plus avancé que chez les pays catholiques.

Mots clés: Europe, différences, genre, scolarisation, jeunes filles, religion

Modernity and tradition: the schooling process in the European cultural environment and the educational inclusion of girls

Abstract: In the early days of schooling in the various European states, knowledge and learning differed according to gender. Girls' education was centred on preparation for family life, in tune with the role they were to play in society. It was based on a sexist curriculum, which focused on subjects associated with domestic learning, family obligations and religious/moral duties. This educational tradition was maintained in the different contexts that comprised the European cultural environment, and diversity was ignored. Girls were incorporated later into the educational system, although the rate of schooling was higher in protestant regions than in catholic countries.

Key words: Europe, differences, gender, schooling, girls, religion