

Educación, religión y feminismo en el primer tercio del siglo XX. Avances desde una relación compleja.

En esta aportación, en realidad voy a darle un enfoque distinto al papel que el Estado y la Iglesia han jugado como agentes de control del profesorado en su formación y selección, y voy a tratar de acercarme en sentido inverso: como son las profesoras e inspectoras las que comienzan un proceso de emancipación del control religioso, y como lo hacen asumiendo parte de su ideario o rechazándolo.

Para ello voy a revisar en voz alta algunas ideas sobre lo que, entiendo, ha sido una relación posible y compleja entre los feminismos del primer tercio de siglo en España, las normalistas, inspectoras y educadoras y la defensa de sus principios morales y/o religiosos reformistas.

I.- A menudo solemos dar por consensuado el debate en torno a la definición de feminismo histórico en la España de finales del XIX y tres primeras décadas del XX y, a menudo, podemos estar hablando de varios enfoques o definiciones.

. La primera reflexión que quiero trasladar aquí es la necesidad, para nuestra historia de la educación de las mujeres, de ampliar los marcos interpretativos del feminismo histórico de comienzos del siglo XX en España y su incidencia en la cultura pedagógica.

. Si por feminismo entendemos un movimiento social como respuesta colectiva social y política ante evidencias discriminatorias contra las mujeres, entonces es posible que estemos estrechando el marco de actuación de muchas mujeres que, dentro del sistema educativo, desarrollaron una cultura reivindicativa distinta de la específicamente política. Es el caso, por ejemplo, de educadoras que creyeron en la formación y cualificación de las mujeres sin sostener en ningún momento vínculos con asociaciones y movimientos sufragistas.

. Si entendemos el feminismo español de esa época como el movimiento social, organizado colectivamente o no necesariamente muy estructurado, pero que buscó dar respuestas al inmovilismo ideológico dirigido contra

las mujeres, para crear respuestas nuevas a sus vidas, quizá podamos incluir a colectivos de educadoras que favorecieron nuevas formas más plurales de entender, en clave de género, sus existencias y las estrategias educativas para cambiarlas.

Como con toda investigación, me formulo preguntas que trato de que iluminen mi reflexión histórica:

¿Cómo se explica que la II República sea concebida como una explosión de cambios culturales, ideológicos, políticos y educativos en favor de las mujeres, si al mismo tiempo establecemos marcos muy débiles de incidencia social y política del movimiento feminista de las décadas anteriores a 1931?.

¿Nos vale para entender los cambios educativos habidos en la República el argumento de que el frágil movimiento feminista español de las primeras décadas del siglo XX era un feminismo conservador, vinculado a la Iglesia católica, desarraigado, desestructurado e incipiente en comparación con otros países o tendríamos que buscar otra manera de entenderlo para justificar procesos de transformación y de agencia social de las mujeres?.

¿Cómo operan los cambios de identidades - en el caso de las mujeres, estrechos y subordinados al hombre y al hogar-, o cómo operan los cambios favorables al trabajo femenino asalariado y a la cualificación de mujeres de distintas clases sociales, si no es porque hay una base social mínima feminista que va lentamente replanteándose las estructuras patriarcales y jerárquicas?.

II.- Me parece necesario ampliar la idiosincrasia de nuestra cultura pedagógica, no dando por cerrados análisis educativos históricos o contextos educativos inamovibles.

. Las experiencias educativas de las primeras décadas de siglo está claro que favorecieron cambios sustantivos en las mujeres, y las evidencias nos hablan de la conquista de la escuela, o de la alfabetización y de procesos

de formación en otros contextos no escolares de mujeres obreras, burguesas, rurales y urbanas.

. Los modelos de mujeres también fueron variados, encontrándonos con mujeres identificadas con los sectores industriales, con el sector servicios (las bibliotecarias, oficinistas), con la enseñanza (docentes de secundaria o las propias normalistas), con el servicio doméstico o la salud, etc. Si consideramos la categoría "mujer" no como algo compacto y homogéneo, encapsulada por clases sociales, pongo por ejemplo, sino en constante transformación, alcanzaremos a reconocer los efectos de las enseñanzas de maestras y normalistas de niñas, adolescentes y adultas de un modo más cercano a la educación para el cambio y no para la permanencia. No trato de reconocer que el ser maestra normalista o inspectora implicó *per se* un paso hacia los derechos de las mujeres, sino algo distinto: QUE el ejercicio y el pensamiento pedagógico de la diferencia, sin estar inscrito en el canon político o militante feminista de la "igualdad" en esos primeros años, también fue objeto de transformación hacia cotas de libertad y de autonomía de muchas mujeres, lo cual sólo podría inscribirse en el marco de análisis de un feminismo más amplio.

. Por ello, en esta línea de estudio no me acerco a ver lo que hacen las mujeres en tanto que mujeres, o porque sean mujeres destacadas o notorias, sino que entiendo mi acercamiento reflexivo a aquellas educadoras normalistas, maestras de primera o segunda enseñanza, inspectoras como agentes de estrategias de resistencia y cambio socioeducativo a partir de su condición de "diferentes". Todas ellas, por lo dicho hasta aquí, no necesariamente apelaron a la igualdad como referente ético y político, para dinamizar mejores condiciones educativas. La igualdad entre los sexos fue un concepto emanado de las revolucionarias francesas y dado forma teóricamente por el feminismo ilustrado británico de Mary Wollstonecraft, que en España tuvo una introducción muy lenta en términos jurídicos, conceptuales y pedagógicos.

. Para ellas fue más fácil ir alumbrando, con posiciones ideológicas y educativas plurales, mejoras en la educación de las mujeres, guiadas por la interacción de experiencias muy variadas, como fueron: las movilizaciones de otras maestras y normalistas por sus derechos laborales

y profesionales, una cultura donde el cambio de modelos femeninos menos estáticos y pacatos iba siendo evidente y posible, el reclamo público de derechos políticos para las mujeres, por débil que este fuera y la incidencia del institucionismo (ILE) en beneficio de una escuela comprometida, científica, abierta, "nueva" que favorecía el empoderamiento de las educadoras y su autonomía profesional y personal.

III. Esta situación fue abriendo un abanico variado de agenda de discursos y actuaciones pedagógicas sobre niñas y adolescentes, y sobre ellas mismas como educadoras, desde posturas plurales, entre ellas las adheridas al reformismo católico, pero también aquellas vinculadas a espacios obreros, burgueses, nacionalistas y culturales.

Lo que digo aquí es que la base diferencial de género en la que se instalaron algunas normalistas sobre presupuestos morales y religiosos pudo ser, contradictoriamente, una reivindicación de los valores esenciales tradicionales de las mujeres, mujeres bajo vigilancia moral, al mismo tiempo que un campo de batalla para el logro de una mejor y más cualificada educación, y que esto encajó dentro de un posible feminismo social, como ha sido definido por la historiadora Mary Nash. Concepción Arenal fue un ejemplo de lo que señalo.

Adolfo Posada, pedagogo y escritor feminista de finales del XIX, reflexionaba en su obra *Feminismo*, sobre el vínculo entre el catolicismo y el feminismo en España. Combinando progresos ideológicos dentro de la Iglesia católica internacional con ideología social en favor de una educación elevada para las mujeres, Posada optó por recoger testimonios donde la religión se concretó en forma de "un matrimonio moderno" vinculado a una instrucción superior necesaria para ambos cónyuges, sin distinción; en una "maternidad responsablemente bien formada"; o bien habló en defensa de instituciones laicas con principios morales compartidos con los católicos para el mejor desempeño de la vida de las mujeres.

Me gustaría referirme a tres ejemplos que pueden arrojar luz sobre estas ideas.

Un feminismo conservador entre lo religioso y la defensa del rol social tradicional de las mujeres conjugado con aspiraciones de autonomía y formas de emancipación.

Visitación Puertas, alumna de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y profesora de matemáticas de la Escuela Normal de maestras de Guadalajara defendió enérgicamente la profesionalidad de las Escuelas Normales femeninas que deberían, a su juicio, tener un alto nivel de científicidad.

Asidua a los Congresos Nacionales Católicos de Educación, criticó de antifeministas a aquellos y aquellas que utilizaban esos encuentros para condenar el sentido de la vida de las mujeres que estudiaban, como algo, a su juicio, fuera ya de lugar.

Su interés por la primera enseñanza femenina y su encaje en contextos religiosos lo canalizó hacia una educación primaria espiritual en familia, también para la educación de las mujeres para el hogar. Esto nunca estuvo reñido con el desarrollo e inserción laboral de estas, para lo cual, las prácticas en las escuelas normales y su aprendizaje deberían ser eminentemente prácticos y profesionales.

Crítica a la domesticación por la domesticación.

Uno de los elementos que algunas normalistas, maestras e inspectoras van alterando en los patrones tradicionales de la formación de las alumnas es el discurso de la formación doméstica de las niñas y adolescentes sin más pretensión que servir a la familia y a la patria. Justificado en ocasiones y cuestionado en otras, encontramos en inspectoras de primera enseñanza como Cándida Cadenas el recurso a una formación religiosa y moral para sus vidas,

pero con una orientación más activa y propicia para su desempeño personal y profesional.

Cándida Cadenas, en la década de los veinte, propuso conocimientos y salud a través de la constitución física femenina. Defensora de la educación física para niñas, nunca reñida con lo moral, elaboró un programa curricular de formación en el deporte y actividades gimnásticas para la formación de niñas fuertes de cuerpo y espíritu, contando con nuevas prestaciones que las mujeres aportarían -y no sólo con su maternidad- siendo "mujeres del mañana", una categoría que encaja en la compatibilidad del hogar y de las convicciones religiosas con unas vidas alejadas ya de arquetipos femeninos vigentes.

Cientificidad de la función doméstica y ciudadanía social. Mary Nash

Conviene destacar que, junto a un feminismo social de carácter conservador, que afrontó mejores prestaciones educativas y mejoras en la calidad de la formación profesional destinada a las chicas, sin cuestionar necesariamente el modelo tradicional femenino que podía compartir con la Iglesia católica, también hubo expresiones en favor de la promoción social femenina y otras iniciativas educativas que exigieron un carácter más científico de la formación de las chicas, incluso en su formación doméstica. El fin será el ejercicio de una ciudadanía femenina de registros más amplios para ellas.

Para la escritora y directora de la Escuela Normal de Guipúzcoa M^a Victoria Jiménez Crozat, uno de los problemas más graves y peor comprendidos de la pedagogía del momento era la educación femenina. Apostó directamente por un incremento de las ciencias en las Escuelas de Magisterio femeninas, incluso para mejorar la enseñanza de labores. Si esta ha de existir, lo ha de hacer pensando en la profesionalización de las mujeres, que exige una formación más amplia en ciencias físicas y químicas y en matemáticas, también

para su tarea como puericultoras o trabajadoras de la industria.
Innovación pedagógica para el movimiento de las naciones, dirá.