

MUJERES LATINOAMERICANAS Y EDUCACIÓN EN EL FIN DEL SIGLO

**¿Participación cuantitativa o
transformación cualitativa?**

I. Introducción. II. La movilización social de las mujeres: de la educación privada a la educación pública. III. Conspirando en el convento: las territorialidades de Sor Juana Inés de la Cruz. IV. La educación científica para las mujeres: la lucha continúa... V. Los límites de la institución y la reivindicación de la marginalidad. VI. De lo privado y lo público: hacia un reenfoque de nuestros quehaceres en los espacios sociales. VII. Comentarios finales: la estrategia de Sor Juana.

“Lo que sí es verdad que no negaré... que desde que me rayó la primera luz de la razón, fue tan vehemente y poderosa la inclinación a las letras, que ni ajenas reprehensiones... han bastado a que deje de seguir este natural impulso que Dios puso en mí”...

Sor Juana Inés de la Cruz
Respuesta a Sor Filotea

“La Treta (otra típica táctica del débil) consiste en que, desde el lugar asignado y aceptado, se cambia no sólo el sentido de ese lugar sino el sentido mismo de lo que se instaura e él... Siempre es posible anexar otros campos e instaurar otras territorialidades.”

Josefina Ludmer
Tretas del Débil

I. Introducción

El presente ensayo se propone reflexionar sobre las mujeres y la educación en América Latina, desde una perspectiva histórica y de valoración de la figura de Sor Juana Inés de la Cruz. ¿Qué aportan -a tres siglos de su vida- las polémicas sostenidas por la monja mexicana en tomo a la educación de las mujeres? Dentro de este contexto se hará énfasis en tres temas fundamentales para la historia de la mujer en la educación en América Latina: el reclamo de una educación científica, la lucha en el espacio institucional y el marginal, y la polémica sobre la mujer frente a lo privado y lo público. Finalmente se hace un balance sobre algunas de las polémicas más importantes de tiempos.

Treinta años después del resurgimiento feminista, ¿con qué contamos? ¿Se lograron nuestros objetivos? ¿Ha logrado la participación alcanzada transformar las estructuras educativas tradicionales, en función de nuestros planteamientos? ¿Cómo se ha afectado la producción del conocimiento, la transformación de los paradigmas con la participación de las mujeres en la educación? ¿Cómo han servido las estrategias utilizadas? ¿Cómo se perfila la agenda futura de estos temas? ¿Es posible seguir pensando en la transformación de las instituciones: cuáles son los límites de la academia, del marco institucional, cuáles son las posibilidades de otros espacios, la pertinencia de la marginalidad? ¿Qué futuro, qué utopía podemos formular apoyadas en lo que ha sido la experiencia de las mujeres y la educación a lo largo de un siglo?

II. La movilización social de las mujeres: de la educación privada a la educación pública

En estos tiempos, el derecho a la educación es postulado universalmente como un derecho humano de todas las personas, garantizado, en muchas ocasiones, por el mismo Estado. Sin embargo, este reconocimiento universal no siempre fue así. Los hombres y las mujeres llegaron a él de diferente modo. En el caso de los hombres, fueron los de las clases más pudientes quienes primero tuvieron acceso a la educación formal. Posteriormente, otros grupos de hombres fueron incorporándose. Sin embargo, en el caso de las mujeres, el derecho y acceso a la educación fue posterior y diferente al de los hombres. Al principio, ni el Estado, ni otras instituciones de la sociedad civil permitían o facilitaban la educación para las mujeres. Luego, algunas mujeres de las clases dominantes pudieron educarse privadamente, con tutores, y otras en los conventos¹. Eventualmente, diferentes grupos, y por diferentes razones, reconocieron la importancia de educar a las mujeres.

¹ Ver de Beyond their Sex: Learned Women of the European Past de Patricia H. Labalme. Ofrece valiosa información sobre la educación de la mujer en la Edad Media en Europa. Tiene capítulos dedicados a España e Italia, así como capítulos generales sobre la Edad Media y el siglo XVI. Documenta la importancia de los conventos en la formación y preparación de las mujeres educadas.

El final del Siglo XIX, en toda la región latinoamericana registró una intensa actividad de incorporación de la mujer a la educación desde diferentes sectores y enfoques². Al comienzo, y con excepción de unos pocos espacios, la educación formal impartida a las mujeres fue una educación tradicional que oscilaba entre “cacerolas y costureros”³. Fue una educación planificada con el propósito de hacer de las mujeres buenas madres y esposas, buenas amas domésticas, instruir las para que trabajaran mejor y más dentro de los espacios designados para ellas. Además, fue una educación segregada por clase social, que no promovía ni la movilidad social, ni el cuestionamiento de papeles tradicionales a base de género⁴. Se admitió la posibilidad de una educación menos tradicional para un grupo de mujeres de las clases dominantes, y una educación tradicional y limitada particularmente para las pobres, encaminada muchas veces a entrenar a la futura clase obrera en destrezas requeridas por la industria mercado de empleo formal⁵.

En términos generales, la presencia de la mujer se fue haciendo más pública: aumentó su participación en el sector económico formal (fábricas, talleres), continuó, como antes, en la economía informal dentro y fuera de su unidad doméstica, y comenzó a aparecer cada vez más en los distintos espacios educativos (escuelas primarias, secundarias y universidades). Ocurrió lo que la historiadora Sylvia M. Arrom ha llamado “*la movilización de las mujeres*”, en la cual “*la educación fue la parte más sostenida y de más largo alcance del esfuerzo por movilizar a las mujeres.*”⁶ Esa movilización fue creando las condiciones que favorecieron la gestión colectiva de las mujeres, y la eventual consolidación del feminismo como ideología y movimiento social. Surgieron asociaciones cívicas y, uniones de mujeres, profesionales, y grupos sufragistas y políticos. La educación

² En América Latina se conocían y se habían traducido textos clásicos del movimiento a favor de la mujer, tales como: The Vindication of the Rights of Women, de Mary Wollstonecraft y The Subjection of Women de John Stuart Mill. Ver Fempress, “Precursoras del feminismo en América Latina”, Número especial, 1991.

³ Esta frase es utilizada por A. Mendoza, autor de Historia de la Educación en el Puerto Rico Colonial 1821-1898, para caracterizar la orientación ideológica de la educación de las mujeres en el siglo XIX. Citado en Yamila Azize, La mujer en la lucha: historia del feminismo en Puerto Rico 1898-1930. Puerto Rico: Editorial Cultural, 1985.

⁴ Cito algunos ejemplos del Caribe. En Puerto Rico, por ejemplo, el Departamento de Instrucción Pública incorpora -tras recomendación de una firma comercial de la industria de la aguja- la enseñanza del bordado y costura en la escuela primaria. Ver de Yamila Azize, La mujer en la lucha, 1898-1930, *op. cit.*, Págs. 32-33.

En Barbados uno de los argumentos utilizados para justificar la inclusión del latín y economía doméstica en el currículo de la escuela secundaria fue para promover futuras madres y esposas para los hombres de la clase media. Ver de Janice Meyers, “Access to Secondary Education for Girls in Barbados 1907-43”, Pág. 265, en Engendering History: Caribbean Women in Historical Perspective. Kingston, Jamaica: Ian Randle Publishere, 1995.

⁵ La historiografía documentada que algunos de los entretenimientos más ofrecidos a las mujeres fueron la costura para el mercado de la aguja y la economía doméstica para ser mejores esposas.

⁶ Sylvia M. Arrom, Las mujeres de la Ciudad de México, 1790-1857. México, Siglo XXI, Pág. 29. En particular, ver el capítulo I. La movilización de las mujeres. En el que la autora ofrece un detallado e inteligente recuento de esta movilización en la Ciudad de México de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX.

de las mujeres se convirtió en un tema central de todos estos grupos⁷. Algunos justificaron y aceptaron la educación tradicional, otros cuestionaron esa educación parcializada que recibían la mayoría de las mujeres. Primero voces aisladas de mujeres y algunos hombres liberales y librepensadores exigieron una educación diversa y abarcadora para todas las mujeres, así como su participación en otras áreas del saber⁸. Es la época en que comenzó a hablarse de “*la educación científica*” para la mujer, subrayando así la necesidad de ampliar los campos del saber a las mujeres y eliminar las barreras que pudieran entorpecer su acceso a ésta⁹. El proceso de incorporación de las mujeres a las instituciones educativas formales, abrió el camino y facilitó la formación, el desarrollo intelectual y la eventual movilización de las mujeres.

Sin embargo, en América Latina la idea de la educación científica para las mujeres tuvo un importante precedente a fines del Siglo XVII en la figura de Sor Juana Inés de la Cruz sin duda, una de las precursoras más importantes de la lucha por la educación científica para las mujeres. Sor Juana ofrece el testimonio de su vida como argumento irrefutable del derecho de las mujeres a educarse, propone estrategias específicas de cómo aprovechar el espacio de la mujer y anticipa una de las polémicas centrales del feminismo contemporáneo: el debate de lo público y lo privado¹⁰. Sin embargo, con excepción de alguna crítica literaria, se ha reconocido muy poco el importante legado de Sor Juana Inés de la Cruz a la historia y pensamiento de la educación de las mujeres en América Latina.

III. **Conspirando en el convento: las territorialidades de Sor Juana Inés de la Cruz**

En América Latina, casi dos siglos antes del movimiento decimonónico a favor de la educación de la mujer, una monja mexicana -Sor Juana Inés de la Cruz- figura como precursora indiscutible de la lucha por el derecho de la mujer a educarse científicamente en todos los campos del saber. Es en la privacidad de un convento mexicano donde comienzan a gestarse las primeras luchas a favor de la capacidad intelectual de las mujeres y de su derecho a educarse. Como en Europa, en América Latina el convento fue el espacio donde se desarrollaron conspiraciones y luchas en pro de la educación de las mujeres. La historia de Sor

⁷ Otros libros consultados que documentan este período en la historia de América Latina son: Historia. Género y Política: Movimientos de mujeres y participación política en Colombia 1930-1991 de Lola Luna y Norma Villarreal. Historia y sociología de la mujer latinoamericana de Luis Vitales; “Precursoras del feminismo en América latina”. Fempress, op. cit. Ver bibliografía utilizada al final de este ensayo.

⁸ Es importante subrayar la contribución de líderes feministas y sufragistas a través del periodismo. El periódico fue un vehículo fundamental para la divulgación del pensamiento liberal y feminista.

⁹ En la América Latina del Siglo XIX, el puertorriqueño Eugenio María de Hostos figura como uno de los precursores de esta idea. En un famoso discurso pronunciado en el Ateneo en Chile en 1873 elabora sus ideas más importantes sobre esa educación científica. Ver la Edición de Gabriela Mora de La Educación científica de la mujer. Editorial Universidad de Puerto Rico, 1993.

¹⁰ Josefina Ludmer ha sido la primera en comentar como se da éste debate en los escritos de Sor Juana. Ver su importantísimo ensayo “Tretas del débil” en La sartén por el mango, Patricia F. González y Eliana Ortega, editoras, Puerto Rico, Editorial Huracán, 1985.

Juana Inés de la Cruz documenta las posibilidades que ofreció a algunas mujeres ese espacio enclaustrado. Su legado es una piedra fundacional en la historia de la mujer y la educación.

Tan temprano como en la segunda mitad del Siglo XVII, Sor Juana fue precursora en abogar por la educación científica para la mujer, exigiendo que se respetara su *“natural impulso”*, su pasión de estudiar, de investigar, de ser una mujer conocedora¹¹. Su original e importante ensayo autobiográfico titulado *“Respuesta a Sor Filotea de la Cruz”* (1691) ha sido valorado como uno de los primeros manifiestos feministas de América Latina. En esta carta-ensayo. Sor Juana contesta a Sor Filotea, seudónimo utilizado por el Obispo de Puebla, el reproche a *“su dedicación a las letras”* y por no consagrarse a los asuntos sagrados. El Obispo de Puebla-Sor Filotea, cataloga de *“vulgaridad”* la defensa que hace Sor Juana del derecho de las mujeres al uso de las letras¹². La carta del Obispo de Puebla había sido publicada junto a un texto de Sor Juana -la Carta atenagórica- en la que la monja critica un sermón del entonces famoso teólogo jesuita Antonio de Vieira, venerado por el Arzobispo de México¹³. Sor Juana no había escrito esa carta para ser publicada, pero el Obispo de Puebla la publica y agrega el famoso regaño que provoca la *“Respuesta”* de Sor Juana. En su *“Respuesta”*, Sor Juana defiende y proclama, sobre todo, su derecho a desarrollar y apropiarse del conocimiento mediante la lectura, la escritura, el uso de instrumentos, y al éstos faltar *“...estudiaba en todas las cosas que Dios crió, sirviéndome ellas de letras y de libro toda esta máquina universal”*¹⁴. Para Octavio Paz, el incidente y la *“Respuesta”* adquieren dimensiones especiales porque *“hay un elemento nuevo, desconocido hasta entonces en la historia de la cultura hispánica: la aparición de una conciencia feminista”*.¹⁵

Ha sido la crítica literaria quien se ha encargado de valorar la importancia de la *“Respuesta”* de Sor Juana desde varias perspectivas. Además de Octavio Paz, Josefina Ludmer, ha caracterizado la estrategia intelectual y discursiva

¹¹ En su *“Respuesta a Sor Filotea”*, Sor Juana explica que es tan *“vehemente y poderosa la inclinación a las letras que ni ajenas aprehensiones... han bastado a que deje de seguir este natural impulso que Dios puso en mí”*. La versión de la *“Respuesta”* que utilizo es la que publican Enrique Anderson Imbert y Eugenio Florit en la *Antología de Literatura Hispanoamericana*, Pág. 176. El concepto de *“mujer conocedora”* es de Katherine Stimpson, *Jabalís y otras cosas por el estilo: sufrimientos, logros y educación de las mujeres»* en *Educación y Género: Una propuesta educativa*. Ediciones La Morada, 1993, Pág. 176. Stimpson define este concepto como *“mujeres que saben, mujeres que tienen una conciencia activa y asertiva”*.

¹² Octavio Paz, *Sor Juana Inés de la Cruz o Las Trampas de la fe*. Barcelona: Seix Barral, 1982, Págs. 519-520.

¹³ Octavio Paz, *op. cit.* Pág. 532. Paz ofrece una documentada explicación a la pregunta de por qué Sor Juana escribe una crítica sobre un sermón predicado por Vieira cuarenta años atrás. Paz argumenta que Viera era un teólogo admirado por el entonces arzobispo de México Aguiar y Seijas. Concluye que *“escribir una crítica al sermón de Vieira, el teólogo venerado por Aguiar y Seijas, equivalía a darle una lección al arrogante prelado. Esas razones, además de se legítimas, eran entrañables: la defensa de sí misma y de su sexo”*.

¹⁴ Sor Juana Inés de la Cruz, *“Respuesta a Sor Filotea de la Cruz”*, *op. cit.*, Págs. 175-186.

¹⁵ Octavio Paz, *op. cit.* Pág. 533.

utilizada por Sor Juana como la treta del débil, con la que logra consignar y defender su historia como mujer dentro del jerárquico espacio de la religión y el convento: “...el silencio constituye su espacio de resistencia ante el poder de los otros, su treta del débil: no decir pero saber, o decir que no sabe y saber”¹⁶. Y al final decir, y sobre todo, escribir. Sor Juana también aprovecha su “Respuesta” para contar parte de su autobiografía, la historia de su pasión por el conocimiento, y explicar este impulso como algo que responde a su naturaleza humana y, por lo tanto, fuera de su control. Argumenta que el respeto a esa natural pasión intelectual es muestra de su respeto a los sentimientos humanos y de su fidelidad a la más auténtica espiritualidad, en acuerdo con los preceptos religiosos de la Iglesia.

La “Respuesta” es importante también por la evidente conciencia de escritora que manifiesta Sor Juana. Protesta vehementemente al Obispo de Puebla por haber publicado un texto de su autoría sin su consentimiento y, peor aún, porque no estaba listo para ser publicado. Mientras, en su estrategia de jugar a ser la débil, se presenta como ignorante, como autodidacta. Ella misma recuerda, en la carta, que aprendió a leer de niña, “clandestinamente”, con la ayuda de una tutora (“amiga”), y que a pesar de querer, no pudo asistir a la universidad, ya que las mujeres no eran admitidas a estos centros¹⁷. No obstante, el amplio despliegue de fuentes latinas y su fácil manejo de las “autoridades” de la Iglesia hecha a lo largo de toda la carta, ponen fuera de toda duda su indiscutible erudición. Además, su identidad de escritora se hace evidente al afiliarse, como apunta Jean Franco, con la tradición de mujeres letradas como Nicostrata, Aspasia Milesia, Hispasia, entre otras, citadas por Sor Juana en la carta¹⁸.

Sin embargo, la estrategia de jugar a la débil para nada oculta ni oscurece las sentencias y reclamos que Sor Juana logra en su famosa “Respuesta”. Sor Juana defiende su historia particular, “un relato de las prácticas de resistencia frente al poder”¹⁹, su ahínco por aprender, por saber, por cultivarse. Defiende sus decisiones, por ejemplo, el rechazo al matrimonio y la elección del convento para poder cultivar su intelecto estrategia utilizada por otras mujeres de su época que quisieron educarse²⁰. Tal era su convencimiento y pasión por la educación que

¹⁶ Josefina Ludmer, *op. cit.* Pág. 51.

¹⁷ Sor Juana Inés de la Cruz, *op. cit.*, Págs. 177. Digo clandestinamente por que de acuerdo a lo relatado por Sor Juana, la tutora era para su hermana, pero “engañando a mi parecer a la maestra, le dije que mi madre ordenaba que me diese lección”. A las mujeres encargadas de educar a otras mujeres en el México de la época de Sor Juana Inés se les llamaban “amigas”. Para más información sobre esa época, ver el libro de Silvia Marina Arrom, Las mujeres en la Ciudad de México 1790-1856, *op. cit.*

¹⁸ Jean Franco, “Sor Juana Explores Space”, capítulo de su libro Plotting Women Gender and Representation in México. New York: Columbia University Press, 1989, pág. 45.

¹⁹ Josefina Ludmer, *op. cit.* pág. 49.

²⁰ Tanto la historia de la mujer en Europa como en América Latina documenta que, en efecto, hubo mujeres que como Sor Juana renunciaron al matrimonio para así tener la oportunidad de educarse. Ver el ya citado libro de

estuvo dispuesta hasta a violar la ley y “*mudar su traje*” (vestir de hombre) -cosa prohibida expresamente por ley- para asistir a la universidad²¹.

Defiende también su autonomía dentro del convento, su devoción intelectual en vez de la religiosa. Junto a esa historia personal, que cuenta y justifica, Sor Juana se afilia también a una historia más amplia: la historia de poder disentir dentro de la Iglesia, la historia de la interpretación de las escrituras sagradas, la posibilidad de dar una opinión diferente. Una de sus más brillantes argumentaciones es cuando interpreta la sentencia de San Pablo en el sentido de que las mujeres deben guardar silencio en la Iglesia. Como ha señalado Jean Franco, Sor Juana ofrece «*interpretaciones alternas*» para la sentencia de San Pablo: o bien la prohibición se refiere al pulpito exclusivamente o tiene sentido universal. En el primer caso, por qué impedir entonces que las mujeres estudien en privado, fuera del pulpito. Si la prohibición a que las mujeres guarden silencio incluye los espacios más allá del pulpito, cómo entonces la Iglesia ha permitido una Santa Gertrudis, una Santa Teresa, una Santa Bridget, mujeres todas que -dentro de la Iglesia- escribieron. De modo que Sor Juana «*separa la Iglesia y sus textos sagrados de los intérpretes de esos textos*»²² y rechaza así el monopolio de una única interpretación, y por supuesto, defiende su particular opinión.

Sin embargo, a pesar de las prohibiciones impuestas por la jerarquía católica de su época, de su encierro, de su falta de poder dentro de la estructura en la que vivió, a pesar incluso de su aparente claudicación al renunciar a sus actividades intelectuales y deshacerse de su biblioteca -una de las mejores de la América de aquella época- el testimonio de Sor Juana sobrevive tres siglos después de su muerte²³. Sobrevive sobre todo por reivindicar la posibilidad que siempre se tiene de crear, aun desde la marginalidad, un pensamiento propio que además significó el desafío a la ideología dominante de su época. Su historia de ella muestra, como bien ha apuntado Josefina Ludmer, que «*siempre es posible tomar un espacio desde donde se puede practicar lo vedado en otros; siempre es posible anexar otros campos e instaurar otras territorialidades*»²⁴. Sor Juana fue capaz de instaurar múltiples «territorialidades», algunas de gran actualidad y pertinencia para la situación contemporánea de las mujeres y la educación. En este ensayo se reflexionará sobre tres de las que, en mi opinión, son algunas de sus más importantes aportaciones: sus ideas sobre la educación científica para las

²¹ Ver Silvia M. Arrom, op. cit. pág. 76. Resulta muy curioso que la ley expresamente prohibiera el que una mujer se vistiese de hombre. Es lógico pensar que si lo prohibieron fue porque algunas lo hicieron. De hecho, la historia documenta que en efecto las mujeres se vistieron de hombre con diferentes propósitos. Por ejemplo, la feminista puertorriqueña Luisa Capetillo se vistió con pantalones y por eso fue arrestada en Cuba. En el libro de Yamila Azize, op. cit. se publica su foto en pantalones.

²² Ver Jean Franco, op. cit., pág. 48.

²³ El libro de Octavio Paz citado documenta en detalle la biografía de Sor Juana. Así también, la película de la cineasta argentina Luisa Bemberg. Yo, la peor de todas, que se apoya en el libro de Octavio Paz.

²⁴ Ver Josefina Ludmer, op. cit. pág. 53.

mujeres, su enfrentamiento con el poder institucional y su reivindicación de la marginalidad, y su visión como mujer frente a lo privado y lo público.

IV. La educación científica para las mujeres: la lucha continúa...

A pesar de que Sor Juana no usa formalmente el término educación científica, las ideas y ejemplos que presenta en su «Respuesta» coinciden con el concepto que se utilizó cada vez más a partir del último tercio del Siglo XIX. Por ejemplo, resulta particularmente revelador el término de “*máquina universal*” que utiliza Sor Juana para referirse al mundo y la importancia que le da a todo el conocimiento humano como medio para entender su mundo, como cuando escribe: «*Con esto proseguí dirigiendo siempre, como he dicho, los pasos de mi estudio a la cumbre de la Sagrada Teología; pareciéndome preciso, para llegar a ella, subir por los escalones de las ciencias y artes humanas; porque... ¿Cómo (entendería) si el sanar Saúl al sonido del arpa de David fue virtud y fuerza natural de la música o sobrenatural que Dios quiso poner en David*»²⁵?. Por otro lado, las lecturas y fuentes que cita ilustran su preferencia por un conocimiento interdisciplinario y diverso. Pero no fue sino hasta el Siglo XIX cuando comenzó a hablarse con más insistencia de una educación científica, una educación más amplia, para las mujeres. En el mundo hispano se destacan la española Concepción Arenal²⁶, el puertorriqueño Eugenio María de Hostos y la colombiana Soledad Acosta de Samper²⁷, entre otros que escribieron y polemizaron sobre el tema²⁸.

La historia particular de Hostos es relevante porque además de ser uno de los más importantes escritores que desarrollan el concepto de educación científica, fue pionero también en América Latina por llevar la teoría a la práctica y fundar instituciones dedicadas a la educación de la mujer²⁹. Chile y la República Dominicana fueron dos de sus laboratorios más importantes, en los que llevó a la práctica sus ideas a favor de la educación científica de la mujer. Una de las

²⁵ Sor Juana Inés de la Cruz, "Respuesta a Sor Filotea", op. cit. pág. 178.

²⁶ María José Lacalzada de Mateo. La otra mitad del género humano: La panorámica vista por Concepción Arenal (1820-1893). Atenea, Estudios de la mujer, Universidad de Málaga, 1994.

²⁷ En 1882 Soledad Acosta de Samper presentó ante un congreso pedagógico la monografía "Aptitud de la mujer para ejercer todas las profesiones y el periodismo en Hispanoamérica", Historia. Género y Política: Movimientos de mujeres y participación política en Colombia 1930-1991 de Lola Luna y Norma Villarreal, 1994; Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A., pág. 67.

²⁸ Algunos nombres de mujeres latinoamericanas que se destacaron como pioneras en defensa de la educación de la mujer son: Petrona Rosende, 1781, Uruguay; Mercedes Cabello Carbonera, 1845, Perú; Ana Roque Duprey, 1853, Puerto Rico; Concepción Gimeno de Flaquer, 1883, México; Mana Augusta Generosa, 1881, Brasil. Para más información ver Fempress. «Precursoras del feminismo en América Latina», op. cit

²⁹ Hostos elabora el grueso de sus ideas sobre la educación de la mujer en Chile el año 1873. Debe recordarse que el Chile al que llega Hostos en 1872 ya había algunas iniciativas de apoyo a la educación de la mujer. Una fue el establecimiento de una escuela normal (secundaria) por una mujer en 1871 en Chillan y otros escritos de Máximo Lira que de acuerdo a Gabriela Mora -quien documenta estos hechos- era uno de los pocos que podía competir con Hostos por la osadía de sus conceptos respecto a la mujer. Ver Gabriela Mora, op. cit.

aportaciones más importantes de Hostos estriba en su insistencia de una educación científica para la mujer. Partiendo de la misma línea de Sor Juana, y distinguiéndose entre otros pensadores de su tiempo, Hostos recalca la importancia de una educación científica para la mujer: *“...educar a la mujer pura que sea ser humano, para que cultive y desarrolle sus facultades, para que practique su razón, cuanto más ser humano se conozca y se sienta, más mujer querrá ser y sabrá ser... La razón no tiene sexo»*, insiste Hostos, *“como ser racional, la mujer no tiene más limitaciones que el hombre.”*³⁰

Su defensa de la mujer como ser racional y pensante representó, sin duda, una de sus mayores contribuciones al pensamiento occidental de su época, según ha documentado la chilena Gabriela Mora³¹. Además de su defensa de esa educación científica, los planteamientos de Hostos son osados -según señala Mora- porque *“arremete contra esa divinización (de la mujer) que no sólo la esclavizó sino le amputó la razón»* y por afirmar que la mujer tiene derecho a funcionar como individuo, independientemente de su capacidad reproductiva: *“...la mujer como mujer, antes que amada, antes que esposa, antes que madre, antes que encanto de nuestros días, es un ser racional que tiene razón para ejercitarla y educarla y conocer la realidad que la rodea...”*³². Hostos, por lo tanto, se apartó de la ideología dominante en su época, que justificaba la educación para la mujer primordialmente para entrenarla para ser mejor madre y esposa.

Las ideas de Sor Juana y Hostos son fundamentales en la historia de la educación de la mujer en América Latina, porque apuntan hacia la importancia de la dimensión ideológica y cualitativa en la educación de las mujeres. Sor Juana defendió sobre todo la equidad «natural» de la mujer para hacer uso de su razón, de su intelecto, en las más diversas áreas del saber. Posteriormente, Hostos -en un momento en el que se comenzaba a reconocer el derecho de la mujer a educarse- insistió en que esa educación tenía que ser científica y diferente a lo que tradicionalmente había sido. Hostos advirtió también que esa educación no se garantizaría con leyes: *“... no basta que las nuestras (las leyes) reconozcan la personalidad de la mujer, es necesario que instituyan esa personalidad, y sólo hay personalidad en donde hay responsabilidad y en donde la responsabilidad es efectiva”*³³.

Esa insuficiencia de la ley para corregir la injusticia y fomentar la educación científica de la mujer será justamente una de las primeras lecciones que aprenden las mujeres de su experiencia en la educación formal e institucionalizada, a lo largo de todo el Siglo XX. El derecho adquirido garantizó el acceso físico de la mujer al espacio institucional, pero de ningún modo puso fin a la discriminación. Las escuelas segregadas por sexo, la exclusión -a veces explícita y otras veces

³⁰ Eugenio María de Hostos. La educación científica de la mujer. Edición de Gabriela Mora, op. cit., Págs. 47 y 60.

³¹ Otro enfoque sobre el tema de la mujer en Hostos es el que escribió Irma N. Rivera Nieves. El tema de la mujer en el pensamiento social de Hostos. Editorial U.P.R. 1992.

³² Gabriela Mora, op. cit. pág. 28,30.

³³ Eugenio María de Hostos, op. cit. pág. 44.

velada- a ciertas profesiones, los procedimientos de acreditación, los impedimentos y dificultades confrontadas por las mujeres para ocupar puestos de dirección; el contenido pedagógico y, en términos generales, el conocimiento androcéntrico prevaleciente, fueron renglones poco alterados que requerirían de más luchas políticas, insospechadas para la mayoría en aquel momento.

La incorporación pública y cuantitativa de muchas mujeres a la educación formal se desarrolló particularmente entre las décadas de 1920 y 1960. Y a pesar de que algunas personas habían denunciado la educación tradicional, enfocada en el matrimonio y la maternidad, esa ideología prevaleció disfrazada de otras maneras. Así, pues, las mujeres se concentraron en disciplinas educativas como la enfermería, la enseñanza, los trabajos de oficina, el trabajo en la costura, el trabajo social, en las que se subrayó la dimensión maternal o la fidelidad casi conyugal para desempeñarse "exitosamente" en dichas profesiones. Estas también compartían profesiones y oficios de una baja remuneración económica. Al principio, esa segregación favoreció también el que muchas mujeres no optaran y se alejaran de carreras tradicionalmente masculinas, como la medicina, la abogacía, la ingeniería. Las mujeres no eran consideradas aptas, no por razones de fuerza física necesariamente, sino por prejuicios sobre su intelecto y por la conveniencia de mantenerlas alejadas de las esferas desde donde se mantenía el poder³⁴. En términos generales, se promovió otro tipo de femeneidad, que no alteraba radicalmente la visión tradicional sobre la mujer³⁵.

Sin embargo, a pesar de esa participación restringida y segregada, la democratización de esas décadas ofreció recursos materiales y nuevos espacios que, sin duda, abrieron brecha y favorecieron el surgimiento de otros reclamos. Como bien calibra Silvia M. Arrom, al escribir sobre la movilización social de las mujeres en el México de fines del Siglo XVIII, aunque las mujeres intentaran excusar sus actos diciendo que no querían inmiscuirse en «*las difíciles cuestiones de la política, extrañas del todo a nuestro sexo*», evidentemente sí lo hacían, y sus peticiones y justificaciones representaban una ruptura con las reglas establecidas³⁶. Por otro lado, acontecimientos como la Segunda Guerra Mundial

³⁴ La historia de las mujeres en la medicina y en la enfermería ofrece innumerables ejemplos de los prejuicios y luchas de poder para marginarlas. Ver Yamila Azize y Luis A. Avilés. "Los hechos desconocidos: participación de las mujeres en las profesiones de la salud en Puerto Rico 1898-1930", Puerto Rico, Vol. 9, Núm. 1, abril 1990, Recinto de Ciencias Médicas, Universidad de Puerto Rico.

³⁵ En su ensayo «Lo político del género en América Latina» en De Nairobi a Bering: Diagnóstico y propuestas. Lola Luna dice que el voto fue la puerta de entrada formal a la participación política y cita a M. Stacey y M. Price (Women, Power and Politics para argumentar que esa participación política no cambia la institución social ni altera la división sexual del trabajo, ni tampoco cambia las ideologías dominantes. Para las autoras, «la ideología de lo que es apropiado para las mujeres se mantuvo intocada», Pág. 23. Sin embargo, es interesante lo que plantea Silvia M. Arrom, op. cit. Pág. 29, al argumentar que las primeras participaciones colectivas que tuvieron las mujeres contribuyeron a generar cambios: «Esos esfuerzos tuvieron resultados por encima de sus objetivos inmediatos y gradualmente alteraron el modo como las mujeres se veían a sí mismas, cuanto el modo como las veían las demás».

³⁶ Silvia M. Arrom, op. cit. Pág. 58.

contribuyeron a cuestionar algunos de los prejuicios sobre la capacidad física y constitución biológica de las mujeres, ya que éstas asumieron trabajos tradicionalmente vedados. Aún educadas dentro de un contexto tradicional y dirigido a prolongar su función familiar en la vida pública, las mujeres pudieron constatar que una cosa era lo dicho, lo escrito, las leyes, y otra cosa eran los hechos.

Esta primera y precaria democracia experimentada por las mujeres tuvo un punto de culminación a principio de los años sesenta, momento en que la experiencia de casi medio siglo da paso a nuevos planteamientos. Se ha caracterizado ese período como «*la revolución de lo imposible*»³⁷, época en la que «*se permite el renacimiento de la contestación libertaria dirigiendo sus críticas al poder, a la institucionalización, a las normas y a las jerarquías desde un discurso de la heterogeneidad*»³⁸. Esta nueva movilización social -esta vez más diversa- favorece el resurgimiento del feminismo. Y como a comienzos del siglo, la educación vuelve a ser tema central en torno a la situación de las mujeres. Fueron precisos nuevos planteamientos, a partir de lo que había sido la experiencia de esas décadas.

En teoría, se habían reconocido derechos políticos y civiles a las mujeres, pero, en la realidad, la existencia de esos derechos no garantizaba necesariamente la participación equitativa y plena de la mujer en la sociedad. Se necesitaron nuevas reivindicaciones: la revisión crítica del discurso histórico tradicional; la necesidad de más investigación científica sobre la historia de las mujeres; la incursión de mujeres en campos profesionales que habían sido del dominio exclusivo de los hombres; la revisión de la imagen de las mujeres y los hombres en los textos escolares; la crítica al currículo tradicional; entre muchos otros. El cuestionamiento y examen crítico de la situación educativa de las mujeres fue una de las maneras de documentar que la participación cuantitativa de la mujer en profesiones o poblaciones particulares no significaba ni una participación cualitativa, ni una visibilidad que correspondía a su participación y contribución a la sociedad.

El estudio de casos específicos, como por ejemplo el de Chile, ha documentado que «*la elevada participación femenina, la masividad de la coeducación y la eliminación de barreras/ármales de acceso han significado que desde un punto de vista formal, muchos creían que la igualdad había sido plenamente lograda. Sin embargo se ha constatado que aunque el acceso sea igualitario, los resultados de la educación -cognitivos y actitudinales- son diferentes según el sexo del estudiante...*»³⁹. En Puerto Rico, otro país con altos índices de participación de mujeres en la educación superior, también se tienen

³⁷ Mabel Belluci, «De los estudios de la mujer a los estudios del género: han recorrido un largo camino» en *Las mujeres en la imaginación colectiva*. Paidós: Argentina, 1992, pág. 35.

³⁸ *Ibíd.*

³⁹ María de la Luz Silva Donoso, «La situación educativa de las mujeres en Chile» en *Educación y Género: una propuesta educativa*. Chile: Ediciones La Morada, 1993. pág. 109.

experiencias parecidas. Por ejemplo, las mujeres con bachilleratos en química sobrepasan a los hombres, pero según aumenta el rango educativo (maestría, doctorado) disminuyen las mujeres⁴⁰. En términos generales, en toda la región de América Latina y el Caribe hay una dramática desproporción entre las mujeres docentes a nivel elemental y secundario -donde son mayoría- y la educación superior donde son minoría⁴¹. Además, existen otras situaciones como las diferencias salariales, la dificultad -aun con la preparación necesaria- de llegar a posiciones de poder decisonal, la segregación educativa y profesional, entre otras. Sin duda, la participación cuantitativa de las mujeres creó una ilusión óptica de progreso, de que el discrimen y el sexismo estaban superados, cuando en realidad no era así.

Casi tres siglos después de los primeros reclamos por una educación científica para la mujer, ésta es todavía una utopía. A pesar de las aperturas permitidas por la academia y la educación institucionalizada, en términos generales el conocimiento impartido en la mayoría de esas instituciones continuaba y continúa siendo sexista y poco actualizado. La renovación del conocimiento institucional avanza muy lentamente, y los escasos cambios que se han dado se mantienen segregados y restringidos a algunas áreas de las artes liberales, tales como las lenguas, las humanidades y las ciencias sociales. La crítica de género y *“re-elaboración del saber”*⁴² en disciplinas como las ciencias naturales ha sido algo relativamente reciente, y ha demostrado la imperiosa necesidad de continuar desmontando todo un sistema de alegada objetividad que ha sustentado buena parte del discurso y la práctica androcéntrica. La revisión de los supuestos biológicos, con los que se justificaron todo tipo de explicaciones sexistas sobre las mujeres, pusieron al descubierto -por ejemplo- la exclusión de mujeres en experimentaciones clínicas por sus ciclos hormonales, su exclusión del deporte por su supuesta debilidad física o su incapacidad para las matemáticas, por la alegada teoría de la laterización del cerebro. Tuvieron que pasar demasiados años para comprobar la precariedad de tales «teorías». La creciente participación de las mujeres en las carreras de las ciencias e ingenierías ha comprobado que el problema no era biológico. Un ejemplo del deporte, muestra de manera contundente la diferencia que puede hacer cuando se le da equidad de condiciones a la mujer. La mujer que por primera vez participó en el famoso Maratón de Boston (EE.UU.) en 1963 llegó a la meta una hora y 20 minutos más tarde que el hombre ganador de la prueba. Veinte años después esa diferencia se redujo a 15 minutos. Lo que quiere decir que si la mujer no había tenido un mejor

⁴⁰ Josefina Arce, «La mujer en la educación superior de la química en Puerto Rico», en Mujer y Ciencia: Investigación y Currículo. Yamila Azize y Evelin Otero, editoras. Proyecto de Estudios de la Mujer, Universidad de Puerto Rico, 1994

⁴¹ «Inequality in access to education and other means of maximizing the use of women's capacities», From Nairobi to Bering. Report to the Secretary General, United Nations, 1985, pág 100. De acuerdo a datos de este informe, en la región latinoamericana y del Caribe alrededor del 74% de los maestros en la escuela primaria son mujeres, en la secundaria un promedio del 52% son mujeres y en la educación superior un promedio del 30% son mujeres.

⁴² Ivette Malverde Disselkaen, «La re-elaboración del saber y los estudios de la mujer», Pág. 131, en Educación y Género: Una propuesta educativa, op. cit.

rendimiento en pruebas deportivas no fue por razones biológicas o fisiológicas, sino porque no se le daba acceso y participación equitativa en esas actividades⁴³.

Según se ha divulgado ese nuevo conocimiento se comprobó que, más que enriquecer el viejo enfoque androcéntrico, era preciso transformarlo sustancialmente. Una imagen propuesta por la escritora feminista estadounidense Elizabeth Minnich plasma la contradicción planteada por este nuevo conocimiento. En su libro Transforming Knowledge propone que, así como la idea y nuevo descubrimiento de la redondez de la tierra, acaecida en el Siglo XVI no puede ser añadida a la vieja y equivocada idea de la planicie de la Tierra, el nuevo conocimiento producido desde el feminismo y la crítica de género, no siempre puede coexistir con el viejo conocimiento, por lo que éste tiene que transformarse⁴⁴. El gran reto ha sido entonces cómo llevar a cabo ese cambio, cómo insertar el nuevo conocimiento y poner en perspectiva las hipótesis y teorías que por tanto tiempo han explicado las cosas de otro modo. Lógicamente, se pensó que para lograrlo, se necesitaba la transformación del espacio institucional.

V. Los límites de la institución y la reivindicación de la marginalidad

Sin embargo, en realidad, las instituciones y los gobiernos nunca hablaron de educación científica para las mujeres. Ese reclamo lo hicieron consistentemente personas y algunas asociaciones de la sociedad civil. La apertura de las instituciones educativas a las mujeres provocó entusiasmo y ocultó otras situaciones discriminatorias, que eventualmente emergieron como obstáculos para lograr una educación científica. Las cuatro décadas de participación principalmente institucional acumularon más desigualdades que fueron empujando una nueva movilización social. Esa «*revolución de lo imposible*»⁴⁵ cuestionó y desafió las instituciones, porque luego de muchos años se documentó cómo dentro de ese espacio legal se había instaurado estructuralmente la desigualdad. No es casualidad que grupos tradicional e históricamente discriminados como las mujeres, los negros y los homosexuales, coincidieran en reclamar cambios. Ciertamente las instituciones habían permitido algunas cosas, pero se había avanzado poco en lo que Hostos llamó la «*instauración*» de un nuevo pensamiento.

Dado que ni la aprobación de una ley, ni el ingreso cuantitativo de las mujeres a la educación formal pudieron transformar el sistema educativo, fueron

⁴³ Sobre el tema del sexismo y discrimen en las experimentaciones clínicas ver de Sue Rosser. "Revisioning Clinical Research: Gender and Ethics of Experimental Design. Hypathia. Vol. 4, Núm. 2. Sobre el tema de la lateralización del cerebro de Carol Tavris "The Gender Gap: Why Do Experts Persist in Looking for Biological Proof That The Women and Men Think Differently", Vogue. April 1989, pág. 309. Sobre el dato del deporte ver Ruth Hubbard, «Rethinking Women's Biology en The Politics of Women's Biology Rutgers University Press, New Jersey, 1990, pág. 123. Otro libro valiosísimo sobre este tema es el de Ann Fausto Sterling Myths of Gender: Biological Theories About Women and Men. Basic Books, Inc. Publishers, New York, 1985.

⁴⁴ Elizabeth Minnich, Transforming Knowledge. Temple University Press, Philadelphia, 1990.

⁴⁵ Mabel Belluci, op. cit.

precisas otras estrategias: una de las más importantes fue la creación de los estudios de la mujer y el género. Lynn Bowles ha calibrado justamente lo que supuso el surgimiento de esta disciplina al decir que los estudios de la mujer fueron «un área nacida de la lucha política»⁴⁶. En realidad, en los años sesenta, como a principios de siglo, los reclamos con relación a la educación y las mujeres continuaron siendo una lucha política, porque en gran medida era una lucha contra el tradicionalismo y la fosilización del marco institucional. Como bien ha apuntado una estudiosa de este tema: *“la integración formal no es garantía de la integración real”*⁴⁷.

De aquí la necesidad de estrategias enfocadas en lo institucional y cualitativo como los estudios de la mujer y el género. Estos comenzaron en casi todos los lugares -y continúan así en muchos- como cursos o proyectos de investigación, producto de los esfuerzos individuales de profesores de la academia. Seminarios, cursos especiales, proyectos; todas las variables que surgieron, tuvieron en común un intenso proceso de lucha para validarse y legitimarse como proyectos académicos, con un cuerpo de conocimientos especializados y rigurosos que cuestionaban teorías, enfoques y metodologías utilizadas por muchos años. Esta necesidad de legitimarse era vital, dado que la gran mayoría de las personas comprometidas operaban dentro de un espacio institucional: la universidad. Y, a pesar del espíritu anti-institucional de la época, se creyó que los cambios que suponían estos estudios podían operarse dentro de un espacio supuestamente comprometido con la diversidad y la universalidad.

Pero, en general, el conocimiento impartido en la academia ha carecido -y carece- de un enfoque de género y de información elemental. Los intentos de renovación y transformación se han dado principalmente en la educación superior. Los esfuerzos en la escuela primaria casi siempre han sido posibles gracias a la gestión desde las instituciones de educación superior, u otras instituciones fuera de la escuela primaria. Además, la facultad ha tenido poco acceso a la literatura publicada sobre el tema y, lo que es peor, a la gran mayoría le interesa poco renovar sus conocimientos y ponerse al día con las investigaciones recientes sobre el tema. Por otro lado, la minoría interesada y deseosa de inventar nuevos cursos y enriquecer el currículo, se enfrenta a una inmensa lista de gestiones burocráticas para poder impartir o poder acceder a este conocimiento. El compromiso con la “reelaboración del saber”⁴⁸ se convierte en realidad en “un voluntariado por la mujer y una lucha por la cátedra”. Las y los comprometidos con estos temas se constituyen en una especie de grupo marginal dentro de la inmensa burocracia institucional.

⁴⁶ Lynn Bowles, «Doing it for Themselves: Women's Research and Action in the Commonwealth Caribbean», pág. 157 en *Researching Women*. Edna Acosta Belén y Christine Bose, editoras. Colorado: Westview Press, 1993.

⁴⁷ Carmen Barroso, "Women's Studies as a Strategy for Educational Change: The Latin American Experience". pág. 68. en *Women's Studies International and Beyond*. Anífa Rao, editora. New York: The Feminist Press, 1991.

⁴⁸ Ivette Malverde Disselkeen, op. Cit.

Si bien es cierto que durante las décadas pasadas se han abierto y consolidado algunos espacios institucionales en la región de América Latina y el Caribe, el reconocimiento formal y la institucionalización han sido realmente lentos y pocos. No sorprende que lo más difícil y lo que ha generado mayor resistencia haya sido la transformación del currículo y la formación de personal docente, ya que es aquí donde están algunos de los puntos de apoyo ideológico del conocimiento dominante⁴⁹. Deben reconocerse, no obstante, los progresos que muestran países como los del Caribe inglés, la República Dominicana y México. Sin embargo, casos recientes como el de Argentina, donde la Iglesia Católica logró boicotear la perspectiva de género en un plan de reforma educativa impulsado por el Programa Nacional de Igualdad de oportunidades para la Mujer, del Ministerio de Cultura y Educación, señalan el largo camino que todavía tenemos por delante⁵⁰. Aunque algunos intentos de colaboración entre el sector académico y el gubernamental han dado resultado, en la mayoría de los casos, tal colaboración ha resultado difícil. La cruda realidad es que, a pesar de su nombre - Universidad- y de que lo universal debía ser el concepto rector en cuanto al conocimiento se refiere, como dice Eliana Ortega, “*de universalidad, poco*”⁵¹. No extraña entonces, lo apuntado por Carmen Barroso sobre el hecho de que en América Latina la actividad académica en tomo a los temas del género se concentre más en la investigación, actividad más individual y menos sujeta a la burocracia institucional, que en la enseñanza. Además esta investigación se ha mantenido segregada por género ya que ha sido realizada fundamentalmente por mujeres, según ha documentado recientemente Asunción Lavrin⁵².

Junto a esa actividad académica individual y marginal que ha existido, a pesar de las instituciones educativas formales, el otro gran foco de actividad ha venido desde las organizaciones no- gubernamentales (ONG's). Capaces, en ocasiones, de operar en un contexto de marginalidad creadora, la aportación de estos grupos ha sido importante, tanto en la dimensión activista como en la intelectual. No obstante, es preciso reconocer, que no siempre las ONG's pueden operar libres de la burocratización que caracteriza las instituciones gubernamentales o de la co-optación impuesta por las agencias financiadoras que las sostienen, o por su propia necesidad de legitimarse gracias a sus particulares vínculos y agendas⁵³. Sin embargo, cuando se piensa por ejemplo en las aportaciones editoriales y de trabajo en redes, hechas por varias ONG's de América Latina y el Caribe, hay que reconocer la contribución realizada. Piénsese

49

⁵⁰ Comunicación enviada por la ex directora del programa, Lic. Gloria Bonder, con fecha 29 de junio de 1995, copia mimeo. En la revista FEMPRESS de septiembre de 1995 también se publicaron varias noticias sobre este asunto.

⁵¹ Eliana Ortega, Pág. 158, «Estudios feministas para una educación no sexista» en Educación y Género: una propuesta pedagógica. Chile: Ediciones La Morada y Ministerio de Educación, 1993.

⁵² Carmen Borroso, op. cit. Asunción Lavrin, «Women in Latin America: Current Research Trends», pág. 7, en Researching Women. op. cit.

⁵³ Ver ensayo de Denisse Paiewonsky «Institucionalidad, organización de mujeres y consolidación estratégica» en Género y Sociedad. Vol. 2, Núm. 2, 1994. El artículo analiza la particular dinámica entre el quehacer feminista y las ONG' s de mujeres en la República Dominicana. Sus comentarios bien podrían referirse a la experiencia de otros países de nuestra región.

en organizaciones y publicaciones como ISIS y sus redes, DAWN, Manuela Ramos, Flora Tristán, Fempress, CAFRA, Debate Feminista, varias editoriales feministas, entre otras.

En el transcurso de casi un siglo de operar formalmente en los espacios institucionales, hemos aprovechado recursos, tendido redes, pero también, hemos corroborado las enormes resistencias de los espacios institucionalizados para la transformación. Esta situación ha favorecido el trabajo en diferentes modalidades marginales, ya bien dentro de la misma institución o fuera de ella en espacios desde la sociedad civil. Si bien la transformación institucional ha dado pocos pasos al frente, el desarrollo ideológico de las disciplinas de los estudios de la mujer y el género tiene señas indiscutibles de fortalecimiento. Piénsese en la revisión y crítica de paradigmas milenariamente establecidos y la producción del nuevo conocimiento difundido en libros, revistas, folletos y películas. Piénsese también en la introducción del concepto género que *“...ha permitido entender que el problema de las mujeres en la sociedad no es un problema de biología, sino un problema social...”*, según ha señalado Marta Lamas⁵⁴. Por otro lado, los obstáculos con el espacio institucional, deben servir sobre todo para revalorar futuras estrategias. Dentro de este contexto es pertinente recordar las reflexiones de Josefina Ludmer sobre las «estrategias» desarrolladas por Sor Juana dentro del espacio institucional y, parafraseándola, preguntamos ¿cómo hacer para que desde nuestros espacios asignados o asumidos, podamos lograr cambiar *“no sólo el sentido de ese lugar sino el sentido mismo de lo que se instaure en él”*⁵⁵.

VI. De lo privado y lo público: hacia un reenfoque de nuestros quehaceres en los espacios sociales

A pesar de la participación cuantitativa de las mujeres en la educación, y de la institucionalización de algunas de sus demandas, ésta no ha sido proporcional a su participación cualitativa. Así también ha sucedido con la participación política de las mujeres. Las estadísticas nos han ayudado a corroborar esa realidad: la presencia de las mujeres en posiciones de poder decisorial y dirección es poca y difícil de lograr. Participación democrática, tal como la define la ciencia política, no la tenemos todavía las mujeres⁵⁶.

Desde una perspectiva estadística-cuantitativa, la región de América Latina y el Caribe tiene indicadores educativos que nos colocan cerca de los llamados países desarrollados y en el primer lugar de las regiones en “vías de desarrollo”. Se ha reducido el analfabetismo entre las mujeres. Somos la primera región del mundo -incluyendo las regiones desarrolladas- en donde las mujeres matriculadas superan a los hombres en instituciones de educación secundaria y superior;

⁵⁴ Víctor Jacobo, «Entrevista a Marta Lamas», Casa del Tiempo. Universidad Nacional Autónoma de México, mayo-junio 1987.

⁵⁵ Josefina Ludmer, op. cit., pág. 53.

⁵⁶ Las mujeres no han tenido participación política según la definición que de ésta hace la ciencia política: capacidad de representación a través del sistema de partidos políticos, ejercicio del voto y manejo del poder en las instituciones de gobierno». Lola Luna, op. cit., pág. 23.

somos también la segunda región -después de Europa Oriental- en la que más mujeres estudian derecho y administración de empresas y somos también la región del mundo con mejores índices en cuanto a la participación de mujeres en carreras de ciencias y tecnología⁵⁷. Sin embargo, estos índices de participación institucional no han logrado traducirse en avances cualitativos dentro de ese mismo espacio. Más aún, en muchas ocasiones, y en el caso específico de los estudios de la mujer y el género, los aparentes avances institucionales no dependen siquiera del compromiso de una particular institución, sino del apoyo económico de agencias y donantes internacionales, que pueden condicionar el tema y tipo de actividad auspiciada. Por lo que ese progreso es más artificial aún, ya que es temporero y otorgado desde afuera. Hasta el antes casi inexistente Día Internacional de la Mujer se ha tomado en otro día festivo, que se asemeja más a la pomposa celebración del Día de las Madres que a la conmemoración de nuestras luchas políticas.

Este desfase entre el avance ideológico y el estancamiento institucional ha contribuido -en algunos sectores- al reconocimiento de que existe una crisis y que es preciso plantear nuevas propuestas ideológicas y educativas. Esta crisis -como ha dicho Judith Astelarra- ha sido Dtil en el movimiento feminista para hacerse una *“cura de humildad”*⁵⁸. Nos hemos dado cuenta de que algunas de las perspectivas utilizadas rayaban en el *“apartheid y encapsulamiento de la visión del mujerismo”*⁵⁹, que dicotomizaba entre el patriarcado como el pecado y la mujer como la pureza⁶⁰. Así por ejemplo, *«a la imagen de hombre cazador se opuso la de mujer recolectora, restituyendo así el juego típico de oposiciones binarias y a su vez la-búsqueda de un único elemento»*⁶¹.

Dentro de ese razonamiento de oposiciones, también se operó una fuerte mistificación del activismo y una mirada a veces distante a la actividad intelectual y académica; una especie de «femipopulismo» que vio en el activismo, en los sectores populares y en los temas públicos, los puntos de referencia imprescindibles para el avance del movimiento de mujeres. Una de las consecuencias más graves de este encapsulamiento y dicotomización fue, entonces, la concentración de reclamos en la esfera de lo público, se relegó así la atención de asuntos en la esfera de lo privado. Sobre este particular, Denise Paiewonsky ha señalado que *«al preferirse la reivindicación de la esfera pública - educación, trabajo asalariado, salud, reforma legal- se han relegado asuntos de la esfera privada, precisamente donde residen privilegios que el patriarcado no está dispuesto a conceder: el derecho al control último de la sexualidad y del cuerpo de las mujeres, y por ende de todas las demás áreas vinculadas a este control»*⁶².

⁵⁷ United Nations. The World's Women 1995: Trends and Static. New York. 1995. Ver capítulo 4, «Education and training, págs. 89-103.

⁵⁸ Judith Astelarra, op. cit. pág. 10

⁵⁹ Mabel Belluci, op. cit. pág. 48.

⁶⁰ Catherine Stimpson, op. cit., pág. 146.

⁶¹ Sonia Montecino. Educación y Género: una propuesta pedagógica, op. cit. pág. 174.

⁶² Denise Paiewonsky, «De crisis personales y políticas. Cavilaciones de una feminista abatida». *Género y Sociedad*. Vol. 1, Núm. 3, 1994, República Dominicana, INTEC.

Esta situación se ha dramatizado más recientemente en la Conferencia de la Mujer en Beijing, donde temas como el aborto provocaron agrias discusiones, y temas como el lesbianismo fueron -en ocasiones- censurados y finalmente, excluidos del documento final⁶³.

La trayectoria de las mujeres en el campo de la educación ha estado marcada particularmente por su lucha para inscribirse en lo público y lo institucional. En gran medida, esa orientación respondió al encerramiento, enclaustramiento y confinamiento que desde las casas y los conventos tuvieron las mujeres. Hemos luchado por ser admitidas, aceptadas, reconocidas, y aunque ha tomado casi un siglo, las hazañas y logros de nuestra capacidad intelectual han desbancado y desacreditado la ideología sexista que hace sólo cien años, sostenía como verdad científica, por ejemplo, la inferioridad biológica e intelectual de las mujeres, porque su cerebro pesaba menos que el de los hombres⁶⁴. Sin embargo, el éxtasis de esos triunfos ha empañado nuestra visión sobre cómo se han ido operando los cambios. En palabras de Carmen L. Figueiras, se creó un *«espejismo de la equivalencia genérica que tornó tibio al movimiento frente a la ilusión del logro de los objetivos»*,⁶⁵. Además, la etapa de lucha por entrar a la esfera pública (o asimilación) y por lograr legitimación, no siempre estuvo acompañada de una reflexión, de una estrategia de qué hacer una vez adentro, cosa que ocasionó *“hacer perder la perspectiva crítica forjada en las dolorosas experiencias del rechazo y la marginalización”*, como inteligentemente ha apuntado Barbara Erenreich, escritora y feminista estadounidense, al reflexionar sobre la trayectoria del movimiento de mujeres en Estados Unidos⁶⁶.

En realidad, nuestra presencia y participación han sido admitidas “hasta cierto punto”, como bien sentencia uno de los protagonistas de la película con este mismo nombre que polemiza precisamente sobre la participación y poder de la mujer en la sociedad cubana. El dramático desfase entre los indicadores estadísticos y la ideología sexista que permea el aparato educativo es justamente la mejor prueba del largo camino por recorrer. Por ejemplo, según documenta un informe de las Naciones Unidas preparado para la conferencia de Beijing, la región de América Latina y el Caribe tiene índices estadísticos realmente impresionantes: iguala y a veces supera a las regiones desarrolladas en la proporción de niñas a niños en escuela primaria y secundaria; en la educación superior, la región del Caribe figura como la región con mayor proporción de mujeres a hombres en todo

⁶³ Uno de los pocos testimonios críticos sobre la conferencia de Beijing que he leído hasta el momento de finalizar este trabajo es el de Lourdes Vázquez: «De eunucos y ciudades prohibidas», septiembre 1995, copia mimeo. Una versión editada fue publicada en el periódico Claridad en Puerto Rico en septiembre 30 de 1995. En este testimonio se hace referencia al incidente de censura sobre el tema del lesbianismo.

⁶⁴ Waleska Lemoine, «Perspectivas históricas sobre la mujer y la ciencia» en *Mujer y Ciencia: Investigación y Currículo*. Yamila Azize Vargas y Evelyn Otero Figueroa, editoras. Puerto Rico, Proyecto de Estudios de la Mujer, Universidad de Puerto Rico. 1994, Pág. 9-32.

⁶⁵ Carmen L. Figueiras, «Feminismo, Crisis del desconcierto». *Género y Sociedad*, Vol. 1, Núm. 3, enero-abril 1994. República Dominicana. Centro de Estudios del Género. INTEC., pág. 48.

⁶⁶ Barbara Erenreich, «Sorry, Sisters. This is Not the Revolution», *Time*. Otoño, 1990.

el mundo (140 a 100) y en la educación secundaria toda la región (América Latina y el Caribe) tienen la mayor proporción en todo el mundo de mujeres a hombres (110 a 100)⁶⁷. Sin embargo, ese mismo informe reconoce que, en términos generales, *“a pesar del progreso de la mujer en la educación superior, surgen obstáculos mayores cuando las mujeres tratan de traducir su alto nivel educacional en avance económico y social”*⁶⁸. Piénsese, por ejemplo, en algunas de las recomendaciones con motivo de la Conferencia Mundial de la Mujer en Nairobi en 1985: examen de materiales educativos y textos para eliminar discriminación estereotipada por género, rediseño de libros de textos para reflejar una imagen positiva y dinámica de la mujer, inclusión de los estudios de la mujer en el currículo⁶⁹. A diez años de estos reclamos, es preciso reconocer que se ha logrado poco y que lo logrado fue posible, en gran medida, gracias a las aportaciones que desde «la marginalidad creadora» han llevado a cabo grupos y personas de la sociedad civil⁷⁰.

El reconocimiento de esa aportación marginal es fundamental para la evaluación de nuestra situación actual y el reenfoque de las estrategias. Es fundamental calibrar la contribución que desde lo privado, desde los espacios marginales, se ha hecho al movimiento de mujeres, al campo de la educación y específicamente a lo que posiblemente es una de las creaciones contemporáneas más importantes en el área educativa: los estudios de la mujer y el género. La visión histórica permite comprobar que gran parte de esa presencia y participación de las mujeres en el espacio público fue posible gracias a las “conspiraciones” desde el espacio privado. Sin embargo, a consecuencia del movimiento de las mujeres hacia ese espacio público, el espacio privado fue relegado y mirado como un ámbito secundario del que se podía prescindir, y al que se podía. Y ahora, de cara al Siglo XXI, luego de casi un siglo de las más variadas luchas por la equidad, y con una presencia pública consolidada, enfrentamos serias amenazas al ámbito privado. Por ejemplo, el reciente auge del fundamentalismo -ya bien cristiano o musulmán- tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo- y, en algunos casos, hasta la pérdida de derechos ganados, ha puesto de manifiesto la precariedad de asuntos de la intimidad de las mujeres como el control de su cuerpo y su sexualidad. Dentro de este contexto, coincido totalmente con la propuesta de Carmen L. Figueiras en el sentido de que la consigna para el movimiento de mujeres debe ser *“la participación en la esfera pública revalorizando la privada y subvirtiendo la pública”*⁷¹.

VII. Comentarios finales: la estrategia de Sor Juana

⁶⁷ United Nations. The World's Women 1995. op.cit.. págs. 92 y 95.

⁶⁸ Ibid, pág. 93.

⁶⁹ *From Nairobi to Beijing*, op. cit. pág. 82.

⁷⁰ El único caso que conozco que se acerca al cumplimiento de esa directriz es el caso de Chile. De acuerdo a María de la Luz Silva Donoso, (op.cit. nota 38) el Programa de la Mujer ha logrado establecer criterios de evaluación los cuales se han hecho extensivos a las editoriales que imprimen textos y materiales escolares para el Ministerio de Educación.

⁷¹ Carmen L. Figueiras, op. cit., pág. 57.

La mujer, aunque equiparada legalmente al hombre en ciertos derechos políticos y civiles, todavía no es una «ciudadana completa»⁷². Así pues, a pesar de la existencia de regímenes alegadamente democráticos, que se adscriben al respeto de los derechos humanos, la situación de las mujeres contradice y desmerece esos principios democráticos, exaltados por tantos gobiernos y sociedades del mundo. Cuando se piensa en sucesos recientes, como el de la reforma educativa en Argentina, o el discrimen que persiste en Paraguay hacia las madres solteras, que son excluidas de la enseñanza y de los Centros de Formación Docente⁷³, cuando se ve la dramática desproporción entre las mujeres en el campo educativo -como estudiantes y docentes- y su relegada presencia en puestos de dirección; cuando corroboramos el poco progreso alcanzado en la transformación de carreras tradicionalmente femeninas -como las secretarías, psicólogas, enfermeras, trabajadoras sociales- tenemos que reconocer que las mujeres somos todavía «ciudadanas incompletas» y que tenemos por delante luchas para que se nos reconozcan cabalmente derechos humanos. Los mismos que son reconocidos, en teoría y en papel, por muchos gobiernos y hasta por agencias internacionales como la Organización de Naciones Unidas.

Es imprescindible que de cara al nuevo siglo, reflexionemos sobre la experiencia del que se acaba. Si la institucionalización y el cumplimiento real de nuestros reclamos ha sido tan difícil, es preciso una reevaluación de para qué, por qué y cómo queremos esa institucionalización. Si los grados universitarios y profesionales no son siempre garantía de mejores empleos y remuneración, ciertamente hacen falta otras estrategias que nos aseguren un acceso menos arduo al trabajo y su compensación. Si las instituciones universitarias continúan resistiendo el reconocimiento y la incorporación de los estudios de la mujer y el género, es urgente inventar nuevos caminos para asegurarnos que el nuevo conocimiento se difunda y llegue a donde tiene que llegar. Por otro lado, es fundamental también la transformación del espacio y trabajo doméstico para que el trabajo profesional no se convierta en otra carga adicional, junto a las tareas del hogar. Sin lugar a dudas, la educación continúa siendo para las mujeres un instrumento fundamental para movilizarse, y tener herramientas para cambiar y mejorar sus circunstancias. Catherine Stimpson ha dicho que: «Para nosotras la educación es un medio necesario para lograr autonomía, dignidad, igualdad, autosuficiencia, poder e, incluso con suerte, placer»⁷⁴.

La interpretación de lo que las mujeres somos como ciudadanas según la han hecho los gobiernos y las agencias internacionales es incompleta e insuficiente, porque casi todas parten del concepto de igualdad. De aquí la importancia para el feminismo del concepto de la diferencia para significar que hombres y mujeres, mujeres y mujeres, hombres y hombres, no son iguales. Sólo con el reconocimiento de las diferencias se podrá calibrar la situación precisa de

⁷² Judith Astelarra ha escrito sobre la idea de la ciudadanía completa. Ver el ensayo citado anteriormente «Recuperar la voz: el silencio de la ciudadanía».

⁷³ Educación y Género: Una propuesta educativa, op. cit. pág. 123.

⁷⁴ Catherine Stimpson, op. cit.

cada quien. Y se podrán entonces vislumbrar caminos y estrategias para lograr la equidad entre las personas, no sólo entre los géneros. Históricamente, según plantea Judith Astelarra, el concepto de la ciudadanía se ha definido respecto a lo público: derecho a votar, a educarse, a la salud, abstrayendo así la situación de muchas personas de sus realidades específicas. Así pues, para definir a la mujer como ciudadana no se ha tomado en cuenta su vida en sus espacios privados, que históricamente siempre han sido más determinantes para los hombres. Para poder entonces conceptualizar y desarrollar políticas públicas, que realmente atiendan sus necesidades como ciudadanas, tendrían que partir de una nueva base que reconozca la importancia de la diferencia y de lo privado.

La falta de atención y olvido de lo privado ha ocurrido a muchos niveles, y el campo de la educación no es la excepción. A pesar de que las mujeres salieron de sus casas y los conventos a los espacios públicos donde se imparte la educación, los contenidos y prácticas educativas que prevalecen en el «espacio privado» del salón de clases no han tenido la misma transformación. Más recientemente, el fenómeno de los estudios de la mujer y el género, muestra esa misma dinámica, ya que han sido posible gracias a una gestión privada, poco reconocida y remunerada, y que han subsistido gracias a ese «trabajo doméstico» realizado por las mujeres en la academia y otros grupos no-gubernamentales. Los cursos de la mujer y el género se mantienen como disciplinas especiales, raras, «privadas», segregadas del resto del currículo. Sin embargo, esa gestión privada no ha trascendido al espacio público. En otras palabras: ha continuado la separación y dicotomización de los espacios públicos y privados, junto a la idea de que es el espacio público el foro adecuado para la resolución de conflictos cruciales, y la consecuente desvalorización de asuntos del espacio privado.

De aquí, la relevancia y pertinencia del legado de Sor Juana Inés de la Cruz, quien desde un espacio privado como el convento y con un instrumento privado y tradicionalmente femenino, como la carta, logró subvertir el espacio público, cuestionar el orden establecido y ser precursora de la educación para las mujeres. En estos tiempos, en que cada vez más surgen nuevas amenazas para el ámbito privado de las mujeres, en estos tiempos en que las celebraciones y conferencias internacionales ensalzan públicamente a las mujeres, es preciso saber dónde está nuestra fortaleza y dónde nuestras debilidades. Tenemos que estar preparadas para todo: para la presencia pública y la privada, para asumir el poder y luchar en la marginalidad. Nuestras debilidades deben servirnos para fortalecernos y como Sor Juana, lograr prevalecer con las tretas del débil. Está bien podría ser una de nuestras más alcanzables utopías.

Bibliografía

Arrom, Silvia Marina (1989). Las mujeres en la Ciudad de México: 1790-1856. México: Siglo 21.

Astelarra, Judith (1994). «Recuperar la voz: el silencio de la ciudadanía» en De Nairobi a Beijing: Diagnósticos y propuestas. Ediciones de las Mujeres No. 21. Chile: Isis Internacional.

Azize Vargas, Yamila (1994) «Estudios de la mujer en Puerto Rico marginalidad e institucionalización» en Estudios de la mujer en América Latina. Gloria Bonder. editora. Argentina: UNESCO. (En prensa)

Azize Vargas, Yamila y Evelyn Otero Figueroa, eds.(1992) Hacia un currículo no-sexista. Cayey: Universidad de Puerto Rico, Proyecto de Estudios de la Mujer.

Azize Vargas Yamila y Evelyn Otero Figueroa, eds. (1994). Mujer y Ciencia: Investigación y Currículo. Cayey: Universidad de Puerto Rico. Proyecto de Estudios de la Mujer.

Azize Vargas. Yamila (1985). La mujer en la lucha: historia del feminismo en Puerto Rico de fines de Siglo 19 a 1930. Puerto Rico: Editorial Cultural.

Barroso, Carmen (1991), «Women's Studies as a Strategy for Educational Change» en Women's Studies International: Nairobi and Beyond. Aruna Rao, ed. New York: The Feminist Press.

Birgin, Haydée, compiladora.(1995). Acción pública y sociedad: las mujeres en al cambio estructural. Argentina: Feminaria Editora y CEADEL.

Bowles, Lynn A.(1993). «Doing it for Themselves: Women's Research and Action in the Commonwealth Caribbean» en Researching Women in Latin America and the Caribbean. Acosta, Edna y Christine Bose, editoras. Colorado: Westview Press.

Bonder, Gloria, compiladora (1994). Igualdad de oportunidades para la mujer: Un desafío a la educación latinoamericana. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación, Programa de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa.

Brock-Utne, Brigit (1995). «Feminist Didaktik: The Why, What and How To Teach Women». Women's Studies International Forum. Vol. 18, Num.4, 1995, July-August, United States, Elsevier Science.

Carreras Bendicho, Mercedes, compiladora (1989). La docencia universitaria sobre la problemática femenina. México: UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Cruz, Sor Juana Inés (1691). «Respuesta a Sor Filotea de la Cruz» en Literatura Hispanoamericana. Enrique Anderson Imbert y Eugenio Florit, editores. Estados Unidos. Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Fempres, editoras. (1991). «Precursoras del feminismo en América Latina». Chile: Fempres. Número especial.

Fernández Ana María (1992) Las mujeres en la imaginación colectiva: una historia de discriminación y resistencias. Argentina: Paidós.

Franco, Jean (1989). Plotting Women. Pender and Representation in Mexico. New York: Columbia University Press.

Isis Internacional, De Nairobi a Beijing: Diagnósticos y propuestas. Ediciones de las Mujeres No. 21. Chile.

Mostos, Eugenio María La educación científica de la mujer. Selección, prólogo y notas de Gabriela Mora. 1993, Puerto Rico: Editorial Universidad de Puerto Rico.

Jacobo, Víctor (1987). «Entrevista a Marta Lamas». Casa del Tiempo, mayo-junio. México: Universidad Nacional Autónoma de México

La Morada, Ediciones y Ministerio de Educación (1993). Educación y Género: Una propuesta pedagógica. Chile

Labalme, Patricia H. (1984). Beyond Their Sex: Learned Women of the European Past. New York, New York University Press.

Lacalzada de Mateo, María J.(1994). La otra mitad del género humano: La panorámica vista por Concepción Arenal 1820.1893.

Málaga: Atenea, Estudios de la Mujer, Universidad de Málaga.

Lavrin, Asunción (1993). «Women in Latin America: Current Research Trends» en Researching Women in Latin America and the Caribbean. Acosta, Edna y Christine Bose, editoras. Colorado: Westview Press.

Ludmer, Josefina (1985). «Tretas del débil» en La sartén por el mango. Patricia Elena González y Eliana Ortega, editoras. Puerto Rico: Ediciones Huracán.

Luna. Lola (1994). «Lo político del género en América Latina» en

Luna, Lola y Norma Villareal (1994). Historia. Género y Política: Movimientos de mujeres y participación política en Colombia. 1930-1991. Barcelona: Seminario Interdisciplinario Mujeres y Sociedad, Universidad de Barcelona.

Maffia, Diana H. y Clara Kuschmir, compiladoras.(1994). Capacitación política para mujeres: Género y cambio social en la Argentina actual. Argentina, Feminaria Editora.

Meyers, Janice (1995). «Access to Secondary Education for Girls in Barbados» 1907-43" en Engendering History: Caribbean Women in Historical Perspective. Kinston, Jamaica: Ian Randie Publishers

Minnich, Elizabeth (1990). Transforming Knowledge, Philadelphia: Temple Univ. Press.

Nelson, Barbara y Najma Chowdhury, editoras (1994). Women and Politics Worldwide. New Haven: Yale University Press.

Paiewonsky, Denise.(1994) « De crisis personales y políticas. Cavilaciones de una feminista abatida », en Género y sociedad. Vol 1, num. 1 enero-abril. República Dominicana. Revista del Centro de Estudios del Género INTEC.

Palés Castro, Marisol, ed.(1994) Diccionario de Mujeres Célebres. España: Espasa Calpe.

Paz, Octavio,(1982). Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe. Barcelona: Seix Barral.

Red entre mujeres (1994). Las mujeres y los derechos humanos en América Latina. Perú: Red entre mujeres.

Skeggs, Beveriy (1995). «Women's Studies in Britain in the 1990's: Entitlement Cultures and Institutional Constraints»,

Women's Studies International Forum. Vol. 18, Num.4, 1995, July-August, United States, Elsevier Science Ltd.

United Nations(1995). The World's Women 1995. Trends and Statistics. Nueva York.

United Nations (1995). From Nairobi to Bering. Report of the Secretary General. Nueva York.

Valdés Echenique, Teresa y Enrique Gomariz Moraga, coordinadores (1993) Mujeres Latinoamericanas en Cifras. (Serie que consta de 19 volúmenes, correspondientes a países diferentes de América Latina. Cada volumen tiene un capítulo dedicado a la educación) FLACSO- Chile e Instituto de la Mujer- España Vázquez, Lourdes (1995). «De eunucos y ciudades prohibidas», copia mimeo.

Vitale, Luis.(1981). Historia y sociología de la mujer latinoamericana. Editorial Pontamara. Barcelona.