

## ***A educación das mulleres no século XIX: exclusión, dependencia e autonomía***

### ***The Education of Women in the 19th Century: Exclusion, Dependence and Autonomy***

*Narciso DE GABRIEL  
Universidade da Coruña*

**RESUMO:** As mulleres quedaron excluídas inicialmente do sistema de instrución pública ideado polo liberalismo español. A exclusión inicial dará paso a unha inclusión parcial, orientada a formar as nenas para o desempeño das funcións de esposa e de nai. Os debates que se produciron en 1859 no Ateneo da Coruña e en 1892 no Congreso Pedagóxico Hispano-Portugués-Americano poñen de manifesto a hexemonía dun modelo educativo que pretendía consolidar o status de dependencia do sexo feminino. Pero nun e noutro escenario tamén se ouviron voces, como as de Antonio García Fuertes, Concepción Arenal e Emilia Pardo Bazán, que reclamaban con máis ou menos radicalidade unha educación para a autonomía. A figura de Rosalía de Castro, pola súa parte, constitúe un bo exemplo dos atrancos aos que se tiveron que enfrontar as mulleres que decidían converterse en escritoras.

**PALABRAS CHAVE:** Educación das mulleres; dependencia; autonomía; Concepción Arenal; Emilia Pardo Bazán; Rosalía de Castro.

**ABSTRACT:** Initially women were excluded from the system of public education designed under the liberal movement in Spain. This early exclusion would give way to partial inclusion, geared towards educating girls for their futures role as wives and mothers. The debates that arose at the Cultural Association of A Coruña, the Ateneo, in 1859 and the Hispano-Portuguese-American Pedagogical Conference in 1892 highlight the hegemony of an educational model whose intention was to consolidate the dependent status of women. But voices could be heard on both these scenes –the voices of Antonio Garcia Fuertes, Concepción Arenal and Emilia Pardo Bazán, who defended, with varying degrees of radicalism, education for autonomy. The case of Rosalía de Castro serves as a good example of the obstacles that were faced by women who chose to become writers

**KEY WORDS:** Women's education; Dependence; Autonomy; Concepción Arenal; Emilia Pardo Bazán; Rosalía de Castro.

As reflexións que seguen céntranse en Galicia e no século XIX, nomeadamente na súa segunda metade. Logo de analizar a exclusión inicial das mulleres do sistema de instrución pública, consideraremos a súa incorporación parcial, xustificada en función da súa condición de futuras esposas e nais, o debate que se produciu sobre este tema no Ateneo da Coruña en 1859, a reivindicación dunha educación de carácter autónomo por parte de Concepción Arenal e Emilia Pardo Bazán no Congreso Pedagóxico de 1892 e as reaccións que suscitou, e o difícil encaixe de mulleres que, como Rosalía de Castro, exerceron publicamente o oficio de escribir.<sup>1</sup>

## Exclusión inicial

En 1813, hai agora dous séculos, redactouse en España o primeiro texto do liberalismo en materia educativa co propósito de sentar as bases do sistema educativo que reclamaba a Constitución de 1812. Foi elaborado por unha comisión presidida polo poeta Manuel José Quintana, polo que tamén se coñece como Informe Quintana. Este documento está inspirado en boa medida nos textos revolucionarios franceses, nomeadamente no *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (1792) de Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743-1794), marqués de Condorcet, como se ten afirmado reiteradamente na historiografía e na socioloxía da educación españolas, mais tamén no *Rapport sur l'instruction publique* (1791) de Charles Maurice de Talleyrand-Périgord (1754-1838), como procurei poñer de manifesto noutro traballo.<sup>2</sup>

O Informe está redactado en clave estritamente masculina. Só se alude ás mulleres ao final do texto, ao tratar sobre o financiamento do sistema educativo. Propónse que as deputacións provinciais creen os centros destinados ao sexo feminino “que conveñan”, aínda que en realidade tampouco se consideraban moi necesarios, polo que se afirma deseguido:

A Xunta entende que, ao contrario da instrución dos homes, que convén sexa pública, a das mulleres debe ser privada e doméstica; que o seu ensino ten máis relacións coa educación que coa instrución propiamente dita, e que, para determinar bases verbo dela, era necesario recorrer ao exame e combinación de diferentes principios políticos e morais, e descender despois á consideración de intereses e respectos privados e de familia; que malia a súa enorme importancia, pois que da súa acertada disposición resulta a ledicia dun e do outro sexo, non eran agora da nosa inspección, nin nos foron encargados.<sup>3</sup>

Esta exclusión da instrución pública obedece, en primeiro lugar, á división de espazos estipulada no contrato social asinado polos homes: privado para elas e público para eles. A participación na actividade política esixía formar o futuro cidadán para que exercese con criterio os seus dereitos e cumprise debidamente coas súas obrigas, polo que o Estado debía fornecer a todos esa formación, pois “esíxeos en todos para admitilos ao exercicio

<sup>1</sup> Agradezo a Helena Zapico a revisión deste artigo e as súas suxestións.

<sup>2</sup> “La Revolución francesa, Condorcet y la educación española”, en Condorcet, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos* (Madrid, Morata, 2001), 11-46. Retomo aquí algunhas ideas e datos deste traballo.

<sup>3</sup> Manuel José Quintana, *Obras completas* (Madrid: Imprenta de Hernando y Compañía, 1898), 190.

dos dereitos de cidadán”.<sup>4</sup> A posibilidade de labrarse unha posición social autónoma, en función dos propios talentos, requiría un sistema educativo que detectase e cultivase a valía de cada cidadán, “sinalando deste xeito o posto que debemos ocupar na sociedade”.<sup>5</sup> Ora ben, nin unha nin outra circunstancia resultaban operativas para as mulleres, que foron excluídas do dereito á cidadanía, e tamén da posibilidade de lexitimaren a súa inserción na sociedade en función dos seus propios merecementos, por teren asignado un status social dependente, primeiro dos pais e logo dos maridos.

Neste sentido, Quintana afástase abertamente de Condorcet, un dos contados teóricos que defendía a igualdade de dereitos das mulleres á educación, e coincide plenamente con Talleyrand:

Os homes están destinados a vivir no teatro do mundo. A educación pública convenles [...]. A casa paterna serve mellor para a instrución das mulleres [...]. Destinadas aos coidados interiores, é no seo das familias onde deben recibir as primeiras leccións e os primeiros exemplos. [...] Que todas as vosas institucións tendan entón a concentrar a educación das mulleres neste asilo doméstico.<sup>6</sup>

En segundo lugar, as mulleres non necesitaban tanto ser “instruídas” como “educadas”. No seu caso o fundamental non era transmitirles coñecementos, senón cultivar os sentimentos e transmitirles os valores que estivesen en harmonía co papel que tiñan reservado na sociedade. Máis aínda, os coñecementos podían contribuír a “viciais”, como se afirmará no Regulamento escolar aprobado en 1825, que restrinxía o alcance da instrución primaria feminina, concedendo que puidese ser ampliada se os pais o estimaban oportuno “e sen risco de que se vicien.”<sup>7</sup>

Finalmente, non lle correspondía ao estado fixar o alcance da súa educación, senón ás familias. A súa educación seguía a percibirse como un problema familiar e non social, de modo que eran os pais e non os poderes públicos os chamados a resolvelo. As mulleres permanecían ancoradas, neste como noutros dominios, no Antigo Réxime, é dicir, seguían sendo súbditas.

O Ditame sobre o proxecto de decreto de arranxo xeral do ensino público de 1814 reproducía as directrices do Informe. A comisión encargada da súa redacción subliñaba a importancia da educación da muller, en atención á influencia que debe exercer na mellora dos costumes, e porque dela depende case en exclusiva “a educación do home na súa nenez, ten un grande influxo na formación dos seus primeiros hábitos e séguo exercendo despois en todas as idades da vida humana.” Pero aínda recoñecendo a importancia que

<sup>4</sup> *Ibid.*, 178.

<sup>5</sup> *Ibid.*, 176.

<sup>6</sup> Citado por Bronislaw Baczko, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire* (Paris: Editions Garnier, 1982), 170.

<sup>7</sup> *Real cédula de S. M. y Señores del Consejo, por la cual se manda observar en todo el Reino el nuevo Plan y Reglamento general de Escuelas de primera educación inserto en ella* (Madrid: Imprenta Real, 1825), 26. Para unha análise das actitudes que suscitaba a ilustración feminina no século XVIII e comezos do XIX, cfr. Geneviève Fraisse, *Musa de la razón. La democracia excluyente y la diferencia de los sexos* (Madrid: Cátedra, 1991).

para os homes tiña a educación das mulleres, estas permanecen á marxe do discurso oficial sobre a instrución pública:

Pero a Comisión considerou ao mesmo tempo que o seu plan se reducía á parte literaria da educación, e non á moral, principal obxecto da que debe darse ás mulleres. Tampouco puido desentenderse de que este plan só abraza a educación pública, e que cabalmente a que debe darse ás mulleres ha de ser doméstica e privada en canto sexa posible, pois que así o esixe o destino que ten este sexo na sociedade, a cal se interesa principalmente en que haxa boas nais de familia.<sup>8</sup>

Esta exclusión do espazo público era “imposible de explicar” en función dun “principio abstracto”, recoñecía Talleyrand, mais resultaba facilmente explicable en termos prácticos, é dicir, se da súa aplicación se derivaba a “ledicia común”, como na súa opinión así era: “Se a exclusión dos empregos públicos pronunciada contra as mulleres é para os dous sexos un medio de aumentar a suma da súa ledicia mutua, esta é, xa que logo, unha lei que todas as sociedades deberon recoñecer e consagrar.”<sup>9</sup>

Ora ben, algunhas mulleres non se sentían en absoluto ledas confinadas no ámbito doméstico, e reivindicarán o dereito á cidadanía apelando, entre outros argumentos, a eses “principios abstractos” –liberdade, igualdade– que impugnaban a exclusión da metade do xénero humano pola outra metade. Farano xa durante a Revolución francesa, no momento mesmo en que Talleyrand escriba o seu informe, como se pode comprobar na *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* (1791) de Olympe de Gouges.

### Unha educación para a dependencia

Como a exclusión absoluta resultaba cada vez máis difícil de xustificar, foise producindo paseniñamente a incorporación das rapazas ao sistema educativo, limitada ata ben entrado o século XX, no fundamental, á escola primaria. As cifras son contundentes: no curso 1900-1901 só había no conxunto do Estado 44 alumnas inscritas nos institutos e 9 nas universidades, que representaban o 0,13% da matrícula no primeiro caso e o 0,05% no segundo.<sup>10</sup>

A cidadanía e a autonomía non servían para lexitimar esta incorporación parcial. Mais se non era factible argumentar en termos de igualdade, podía facerse en termos de diferenza. As mulleres tiñan reservada pola natureza unha función específica e esencial, a reprodución da especie e o coidado dos fillos, e a súa educación debía encamiñarse a preparalas para o desempeño dese cometido. Certo é que, como se advertía no Informe Quintana, o marco familiar constituía o escenario propicio para a aprendizaxe das destrezas e virtudes que lles eran propias, pero algúns axiña caerán na conta de que

---

<sup>8</sup> *Historia de la Educación en España. II De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868* (Madrid: Ministerio de Educación, 1979), 378-379.

<sup>9</sup> Citado por Bacsko, *Une éducation pour la démocratie*, 168.

<sup>10</sup> Consuelo Flecha, “Mujeres en Institutos y Universidades”, en *Historia de las mujeres en España y América Latina: del siglo XIX a los umbrales del XX*, ed. Isabel Morant (Madrid: Cátedra, 2006), 464, 481.

a socialización familiar non garantía ás futuras nais a formación necesaria para educar e instruír convenientemente os seus fillos, polo que a súa actuación debía ser completada e mesmo corrixada pola institución escolar. A felicidade familiar estaba nas súas mans, e o futuro da nación tamén, porque malia non estaren chamadas a se converter en cidadás, arrolaban os futuros cidadáns.<sup>11</sup>

En sintonía con estes presupostos, multiplicáronse os discursos sobre a necesidade de educar as nenas de acordo cos requirimentos propios dunha sociedade patriarcal. O referente da súa educación non eran elas mesmas, senón os homes. A súa debía ser unha educación para a dependencia, dos pais primeiro e dos maridos e fillos máis tarde.

Esta concepción estritamente relacional da educación feminina fora teorizada por Jean-Jacques Rousseau: Emilio deberá ser educado na autonomía e Sofía na dependencia. As obrigas das mulleres, sostén o autor do *Emilio* (1762), foron sempre agradar aos homes, serlles de utilidade, facerse amar e honrar por eles, educalos de nenos e coidalos de vellos, aconsallalos, consolalos e facerlles a vida grata e doce, “e isto é o que desde a súa nenez se lles debe ensinar.”<sup>12</sup> As ideas de Rousseau serán cuestionadas por Mary Wollstonecraft na *Vindication of the Rights of Woman* (1792), un dos textos fundacionais do feminismo moderno,<sup>13</sup> pero conservarán a súa hexemonía durante o século XIX e prolongaranse no XX.

Así pois, a educación das mulleres xustifícase fundamentalmente na súa condición de futuras nais educadoras. Algún mesmo propoñerá, fronte aos que reivindicaban o acceso das mulleres aos estudos superiores, que se crease “a máis importante e transcendental de todas as carreiras: a *carreira de nai de familia*.”<sup>14</sup> Este discurso, reiterado ata o cansazo, tiña un carácter estritamente clasista, pois as traballadoras do campo, do mar ou da industria non podían converter a maternidade nunha ocupación a tempo completo, como pretendían os que pontificaban sobre a materia, que eran moitos.

En todo caso, os responsables da instrución pública concederon prioridade ao sexo masculino. Así se pon de manifesto no proceso de creación das escolas primarias –as de nenas tenden a aparecer despois das de nenos– e na clase de escolas que se crean para unhas e outros –segundo a Lei Moyano, as de nenos debían ser completas, agás radicaren en localidades de curta veciñanza, mentres que as de nenas podían ser incompletas en calquera circunstancia. O mesmo acontece no tocante ás escolas de formación do maxisterio: as de mestres xurdiron antes que as de mestras, e o nivel formativo que se esixía para obter a titulación era inferior no caso das mulleres.

<sup>11</sup> Cfr. Mónica Burguera, *Las damas del liberalismo respetable* (Madrid: Cátedra, 2012).

<sup>12</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o de La Educación* (Barcelona: Fontanella, 1973), 249-250. Para unha análise do pensamento deste autor sobre a educación das mulleres, cfr. Rosa Cobo, *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau* (Madrid: Cátedra, 1995).

<sup>13</sup> Mary Wollstonecraft, *Vindicación de los Derechos de la Mujer* (Madrid: Cátedra, 1994).

<sup>14</sup> Anselmo Salvá, “La gran misión de la mujer. Algo sobre la educación”, *La Ilustración Coruñesa*, t. II, nº 3 (15/8/1886): 80.

Esta prioridade reflíctese no informe elaborado en 1859 polo reitor compostelán Juan José Viñas, que pretendía adaptar a Lei Moyano ás circunstancias propias de Galicia. Segundo os datos que lle foran remitidos polos inspectores para elaborar este documento, as escolas públicas ascendían a 1.435, e só 104 eran de nenas –o resto eran de nenos, aínda que ás 990 incompletas tamén asistían algunhas rapazas–, das que 70 correspondían á provincia de Pontevedra, 15 á Coruña, 11 a Ourense e 8 a Lugo. O reitor entendía que abondaría crear unha escola incompleta do sexo feminino en cada municipio, o que ademais permitiría acadar “o principal beneficio das escolas especiais de nenas en poboacións rurais ou vilas de curta veciñanza, cal é introducir o réxime nas de nenos, que, coa concorrencia de ambos sexos nun mesmo local, non é posible.” A pesar de admitir a conveniencia da instrución das mulleres, “tan necesaria para mellorar a súa condición”, a principal preocupación do reitor eran os homes.<sup>15</sup>

Para xustificar esta modesta proposta, tanto en termos cuantitativos como cualitativos –unha escola por concello, e ademais incompleta–, apela ao escaso aprecio –cando non desprezo– das xentes do campo á escolarización feminina. A diferenza dos homes, moitos dos cales emprendían o camiño da emigración, as mulleres estaban chamadas a permaneceren nos seus lugares de orixe ou nas parroquias inmediatas, polo que aos labregos “non se lles ocorre, nin poderán convencerse facilmente, de que lles sexa necesario recibir os coñecementos que fornece unha escola.”<sup>16</sup> En 1856, tres anos antes de se redactar este informe, o concello da Lama resistíase a crear unha escola de nenas argumentando nesta mesma dirección. A escola sería ineficaz

porque as circunstancias do país e os antigos costumes repugnan, no sexo feminino, unha educación que non estea en enteiro contacto cos traballos do campo, no que todas se ocupan neste distrito, porque emigrando os homes, desde idade de doce anos, procurando noutros países contra a miseria o éxito que lles nega o seu, condenan ás mulleres ao desempeño daqueles traballos na parte que forzosamente pode axustarse á súa nenez, tanto que aos catro anos se as ve chorar copiosas bágoas coidando do gando e facendo outros labores compatibles coa súa incapacidade.<sup>17</sup>

Algúns pais facían un uso moi selectivo das materias do ensino primario no caso das nenas. Podían mandalas á escola co único propósito de que aprendesen de memoria os textos, como afirmaba Claudio Cuveiro nun artigo sobre “A Muller de Pontevedra” publicado en 1874, referíndose en concreto ás pescantinas: “Hainas, as máis favorecidas pola sorte, que van á escola a aprender a ler e a escribir; e destas, non todas, porque algúns pais encargan os mestres que lles fagan reter na memoria o contido dos libros de texto, pero prohibíndolles expresamente que lles ensinen os caracteres do alfabeto.”<sup>18</sup>

<sup>15</sup> Este informe, así como a proposta de modificación da Lei Moyano, que se converterá en Real orde o 18 de outubro, acompañados dun estudo introdutorio, foron publicados no número anterior desta mesma revista: “A adaptación da Lei Moyano a Galicia”, *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, nº 16 (2012): 169-206.

<sup>16</sup> *Ibid.*, 198.

<sup>17</sup> Texto citado por Luís Obelleiro Piñón, *As escolas de fundación en Galiza. Unha necesidade social de alfabetización* (Vigo: Promocións Culturais Galegas, 2007), 173.

<sup>18</sup> Ricardo Polín (ed.), *Os galegos pintados por si mesmos. A Muller Tradicional* (Vigo: Xerais, 1996), 139.

Supoñemos que o tal texto sería basicamente o catecismo, única aprendizaxe á que aspiraban algúns para as súas fillas. En 1899, é dicir, cando estaba a piques de rematar o século XIX, o concello de Carbia –actualmente Vila de Cruces– reclamaba ao reitor da Universidade de Santiago que se adxudicasen a mestres e non a mestrás tres escolas incompletas mixtas que estaban vacantes –o goberno dera prioridade ás mulleres para rexentar este tipo de escolas–. O alcalde afirmaba que, ao estaren destinadas a “nenos de pais pobres que necesitan do traballo para a súa subsistencia, só se dedican a dar ensino aos varóns, concretando o das femias o tempo necesario para o catecismo, e aínda non todas.”<sup>19</sup>

O usual era, non entanto, que as nenas escolarizadas aprendesen a ler. Neste sentido, o inspector lucense Ceferino Granell aproveitou a Asemblea Pedagóxica celebrada en Pontevedra en 1894 para criticar aos que enviaban as súas fillas á escola coa intención de que aprendesen a “ler malamente, co único fin de que poidan estudar ben o catecismo da Doutrina cristiá, pois as demais materias, máis ben que favorecelas, segundo eles prexudícaas.”<sup>20</sup>

A aprendizaxe que suscitaba un maior rexeitamento por parte das familias era a escritura. Sirvan como exemplo os testemuños de dous inspectores de ensino primario. Vicente Alcañiz, que exercía na provincia de Pontevedra, solicitaba en 1875 á Xunta local de ensino primario de Arbo que contribuíse a “desterrar moitos erros e preocupacións que son unha verdadeira rémora ao progreso da instrución”, como o de que a muller “non necesita [aprender a] escribir”.<sup>21</sup> Manuel Panero, inspector da Coruña, advertía en 1881 ao mestre da escola de Sísamo (Carballo) que “non permita que haxa pais que se opoñan a que as súas fillas aprendan a escribir e a contar.”<sup>22</sup> A escritura, debido á autonomía que fornecía, percibíase como especialmente ameazante para o status de dependencia e submisión ao que estaban destinadas as mulleres. Se a lectura posibilitaba a recepción de mensaxes, a escritura permitía a súa produción. E a distancia entre unha e outra práctica é similar á que media entre escoitar e falar, como sinala Pilar Ballarín: “No século XIX, malia procurarse máis educación para as mulleres, non se pretendeu darlles a palabra, simplemente facilitóuselles recoñecer as palabras de outros. O silencio, como ditaba a tradición, inculcaráselles, unha vez máis, como o seu mellor atributo.”<sup>23</sup>

Non é sorprendente, por conseguinte, que en 1860 só declarasen saber ler e escribir 37.895 mulleres, o que representaba unha taxa de alfabetización bruta –é dicir, referida ao conxunto da poboación– do 3,86%, fronte ao 32,97% dos homes; a nivel estatal, a primeira porcentaxe ascendía ata o 9,05% e a segunda descendía ata o 31,09%. A taxa de semialfabetización –persoas que sabían ler mais non escribir– das mulleres galegas

<sup>19</sup> Citado por Narciso de Gabriel, *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)* (Sada: Edicións do Castro, 1990), 372.

<sup>20</sup> *Crónica de la Asamblea Pedagógica y Exposición Escolar*, Pontevedra, 18 de agosto de 1894.

<sup>21</sup> Citado por De Gabriel, *Leer, escribir y contar*, 373.

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> Pilar Ballarín, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)* (Madrid: Síntesis, 2001), 34.

(2,27%) estaba, pola contra, relativamente próxima á dos homes (4,36%), e será superior a partir de 1887.<sup>24</sup>

O núcleo da educación que recibían as nenas nas escolas primarias eran as denominadas “labores propias do sexo”. De feito, entre 1734 e 1791, o dicionario da Real Academia Española define a mestra como “a muller que ensina a facer labor ás nenas”, ademais de “a muller do mestre en calquera arte”. No século XIX as acepcións son máis abertas: “A muller que ensina”, engadíndose deseguido que se aplica especialmente á “muller que ensina a facer labor ás nenas, ou outros oficios” (1803); “a muller que ensina algunha arte, oficio ou labor”, ou ben a que “ensina ás nenas nalgunha escola ou colexio” (1869).<sup>25</sup> Así pois, a xenealoxía da mestra está intimamente vinculada ao ensino dos labores, e aínda que a esta materia se irán sumando outras (doutrina, lectura, escritura e cálculo), a costura, a calceta e o bordado seguirán a ser nucleares durante moito tempo. Sabemos que entre 1879 e 1882 as escolas públicas elementais completas de nenas da provincia de Pontevedra dedicaban o 31,01% do tempo a este tipo de actividades, mentres que a materia específica dos nenos, a agricultura, ocupaba só o 5,63%.<sup>26</sup>

Estas dúas materias xenericamente marcadas tiñan, alén da súa dimensión técnica – ensinar a coser nun caso e a cultivar a terra no outro –, unha indubidable función ideolóxica: lembrarlle ás nenas en xeral e aos nenos do rural en particular que o seu destino era, respectivamente, doméstico<sup>27</sup> e campestre.<sup>28</sup>

## Xogar coa pólvora

En 1859 produciuse no Ateneo da Coruña un debate sobre o tema que nos ocupa.<sup>29</sup> Iniciouse coa intervención de Antonio García Fuertes, catedrático de inglés na Escola de Comercio, que tiña trinta e cinco anos, dos que pasara vinte no estranxeiro, segundo el mesmo confesa. A interrogante á que dá resposta na súa intervención é a seguinte: “É a

<sup>24</sup> Narciso de Gabriel, *Ler e escribir en Galicia. A alfabetización dos galegos e das galegas nos séculos XIX e XX* (A Coruña: Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña, 2006), 56-63, 315.

<sup>25</sup> María Isabel Sancho Rodríguez, “Maestra, Maestro en los Diccionarios de la Real Academia Española”, en *Homenaje al profesor Luis Coronas Tejada* (Jaén: Universidad de Jaén, 2001), 815-850.

<sup>26</sup> Narciso de Gabriel, *Leer, escribir y contar*, 344.

<sup>27</sup> Pilar Ballarín ten afirmado que, nos seus inicios, a escola pública de nenas ocupa un lugar fronteirizo entre o público e o privado: “Un ‘saber facer’ patrimonio da nai burguesa téntase desprazar do contexto familiar á aula escolar. Desta forma, a escola de nenas, ‘pública’ polo lugar que ocupa, polas súas condicións físicas de afastamento do espazo privado, doméstico ou familiar e polos seus participantes, mestra e alumnas sen vencellos de parentesco, converterase en algo ‘privado’ no seu uso, na súa utilización, na súa simboloxía. Era unha forma distinta, lexitimada polo público, de transmitir a cultura do privado e doméstico, onde o maxisterio da nai cobra autoridade para as súas fillas a través do espazo público e a voz da mestra” (*La educación de las mujeres*, 41).

<sup>28</sup> Esta é unha das teses que sustento en *Agricultura e escola. Contra a rutina e o éxodo rural* (Santiago: Universidade de Santiago de Compostela, 1989).

<sup>29</sup> Este debate foi analizado por Celia María Armas García, *As mulleres escritoras (1860-1870). O xenio de Rosalía* (Santiago de Compostela: Laiovento, 2002), 196-205. Previamente ocupárase del Xosé Ramón Barreiro Fernández, “Debates ideolóxicos e políticos en Galicia no período 1846-1868”, en *Actas do Congreso Internacional de estudos sobre Rosalía de Castro e o seu tempo* (Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega-Universidade de Santiago, 1986), 355-370.



educación da muller un dos elementos necesarios para a prosperidade dunha nación?”<sup>30</sup> Dito doutra maneira, constitúe un problema social e non simplemente individual ou familiar?

Manifesta que será breve, por existiren “proposicións que se recomendan de seu”, como era o caso da que ía enunciar, aínda sendo consciente de que non faltaba quen se opuña ao que resultaba “incontestable”. Máis aínda, sabía que moitos defendían que as mulleres eran inferiores, física e intelectualmente, aos homes, e afirmaba que estes lles asignaran, desde Moisés a 1859, un lugar na sociedade “sumamente contrario á razón.” A inferioridade física non a discute, mais a intelectual négaa, apelando a Deus –se ben é certo que creara o corpo de Eva tomando prestada unha costela de Adán, a súa mente era froito directo da “muxica divina”, sen intermediarios de ningunha caste–, á ciencia –algúns dos que a cultivaban non eran quen de apreciar a tal inferioridade– e á historia, na que se rexistran diversas mulleres ilustradas e ilustres, das que cita unha mostra. E se isto era así en xeral, “que muller estranxeira posúe a capacidade mental da española?”.

Ora ben, se a muller ten a mesma capacidade intelectual que o home, por que non ha recibir unha educación que, ademais dos “coñecementos hixiénicos, tan peculiares ao seu sexo”, inclúa “unha instrución de verdadeira utilidade *para* [sen cursiva no orixinal] o home?”. Este beneficiaríase de tal circunstancia, pois contaría cunha compañeira, amiga e conselleira que, alén de lle conquistar o corazón, estaría en condicións de conquistar a súa intelixencia, e sobre todo beneficiaríanse os fillos, porque “quen é máis propio para dirixir a súa educación?”.

Unha educación que non debía “estar limitada ás ocupacións materiais da súa casa e ás superficiais da sociedade”. Unha educación que, alén das materias do ensino primario, debería incluír outras propias do secundario, como matemáticas, xeografía, fisioloxía e nocións de literatura e dalgunha lingua viva. Unha educación que tería consecuencias virtuosas, xa que as mulleres protexidas por Minerva estarían en condicións de resistiren os sedutores que procuran a súa perdición. Unha educación da que xa se ocupaban outros países, como Francia, Portugal e Inglaterra, e que en España estaba profundamente descoñecida.

O auditorio de García Fuertes estaba formado exclusivamente por homes, circunstancia da que se laiaba o orador, que reclamaba ao Ateneo coruñés que abrise as súas portas ás mulleres. Un deses homes era Ramón Costales, que fixo uso da palabra en días sucesivos para impugnar as teses do catedrático da Escola de Comercio, e publicou as súas reflexións no mesmo xornal en dúas entregas.<sup>31</sup> Tratábase de Ramón Pérez Costales,<sup>32</sup> médico, filántropo –entre as súas realizacións cóntase a creación dunha escola de párvulos na Coruña, nun edificio *ad hoc*, hoxe desaparecido, caracterizada por José de

<sup>30</sup> O seu discurso publicouse en *El Ateneo. Periódico de intereses materiales, ciencias, artes y literatura*, nº 1 (3/8/1859): 1-3. Todas as citas que seguen proceden deste texto.

<sup>31</sup> *El Ateneo*, nº 3 (7/8/1859): 1-3 e nº 4 (10/8/1859): 1-3.

<sup>32</sup> Xosé Ramón Barreiro Fernández, *Historia contemporánea. Ensino e Cultura* (A Coruña: Hércules Edicións, 1991), 444.

Caso como a mellor de Galicia<sup>33</sup>-, ministro de Fomento durante a Primeira República e líder do republicanismo coruñés.<sup>34</sup> Este progresista non albiscaba xénero por ningures, se se me permite o anacronismo: só era quen de ver sexo por todas partes. Un sexo que, no caso das mulleres, irradiaba todo o seu ser, pautaba as súas posibilidades e, sobre todo, establecía con absoluta contundencia as súas limitacións.

Na súa opinión, García Fuertes iniciara o seu discurso seguindo o roteiro máis acaído para dar resposta ao problema formulado, que era o delimitado pola fisioloxía. Porén, axiña se extraviou recorrendo á historia, de escaso valor para estes efectos. Se persistise na argumentación fisiolóxica descubriría “o obxecto final e único” que “o autor da natureza” se propuxo que “enchera no mundo a compañeira do home”, e concluiría que “o cultivo e estudo das ciencias non está en harmonía nin coa organización da muller, nin co obxecto final que a natureza se propuxo ao creala.”

Non é necesario ser científico, abonda ser observador para se decatarse das diferenzas anatómicas e fisiolóxicas entre un e outro sexo, que son evidentes, e non precisan, xa que logo, unha argumentación demorada. Non tanto na “primeira idade”, en que existe unha certa indiferenciación, mais as diferenzas xa agroman antes da puberdade, malia “os órganos que han producir o cambio estaren aínda silenciosos”. Ollade se non os seus xogos. Os nenos practican os que requiren forza física e cultivan o ardor guerreiro, mentres que os das nenas son “pacíficos e sedentarios: xogan ás mestras, a facer de señoras, ás bonecas, pequenos ensaios da maternidade”, e “xamais as veredes xogar coa pólvora [sic] nin con armas”. E isto non ocorre por azar: cando así se comportan, uns e outras limitáanse a cumprir “leis supremas”, e non saberían actuar doutro xeito. É o sexo e non o xénero o responsable destas orientacións lúdicas. “Nunca se conseguirá pola educación nin por ningún outro medio” que as nenas se afeccionen á pólvora e os nenos ás bonecas. “Os feitos particulares ou excepcionais, lonxe de destruíren a regra, son excepcionais por ela mesma: porque daquela a organización sufriría algún trastorno, dando ao neno trazos de femia e a esta trazos de varón.”

Había que conxurar o perigo que representaba a excepción histórica para o pensamento esencialista. As contadas mulleres ilustres ás que apelaban os defensores da causa feminina non eran tales: eran hermafroditas –vén dicir, con outras palabras, Pérez Costales–, seres nos que coexistían trazos masculinos e femininos, e en derradeira instancia monstros destinados a seren exhibidos nun espectáculo de feira ou a mereceren a nosa compaixón, caso de practicarmos esta virtude. A educación nada podía facer a prol delas: só a cirurxía permitiría atallar o problema, mais a técnica aínda non estaba operativa. Así que non amolemos coas “preciosas”.

Esta liña argumental tiña unha longa tradición e estaba chamada a perdurar no tempo. Non outro será o razoamento de Otto Weininger en 1903 para explicar a emerxencia do

<sup>33</sup> Narciso de Gabriel, “Republicanismo e educación”, en *El republicanismo coruñés en la historia* (A Coruña: Concello da Coruña, 2001), 257-261.

<sup>34</sup> Amparo Hernández Segura, “Ramón Pérez Costales. Apuntes para un ensayo”, en *ibid.*, 207-214.

feminismo: “A necesidade e a capacidade de emancipación dunha muller só se basean na fracción de home que ela teña”, que, como moito, advirte, podería chegar ao 50%, “e a esta proporción debe, no entanto, toda a súa importancia, ou por mellor dicir, toda a importancia que podería ter.”<sup>35</sup> Foi daquela, coa aparición do feminismo como movemento organizado, cando se percibiron con especial ansiedade os perigos derivados de que as mulleres xogasen coa pólvora. Podían voar a casa patriarcal.

E que dicir cando por fin agroma a puberdade?, prosegue Pérez Costales. “Órganos ata entón aletargados reclaman os seus dereitos, e semella como se para desquitárense do tempo da súa ociosidade pedisen tamén os seus atrasos, e enseñóranse de tal xeito da organización da muller, que fixeron dicir a todos os fisiólogos desde Hipócrates, que só por eles é a muller o que é.” Daquela abandonan os xogos da infancia e “non son xa as bonecas o que fixa a súa atención, son, como tiveron ocasión de ouvir con este motivo ao Sr. Mata,<sup>36</sup> os bonecos: o aro cede o seu lugar ao abano.”

O sentimento que nela salienta, e que tiraniza todos os demais, é o amor: “a muller ama cando nena as bonecas, cando moza os homes, e máis tarde os santos”. A natureza dotouna da organización física e das calidades psíquicas que precisaba para ser nai: “O bo cumprimento destes deberes foi o único obxecto que natureza se propuxo ao crear á muller; así pois, todo o dispuxo nela convenientemente para este fin, organización e impulsos instintivos. Estes deberes entreteñen a vida toda da muller.” Non permiten, xa que logo, ningunha distracción, e ademais resultan penosos, por iso a sabia natureza lle concedeu as calidades requiridas para “soportar ata con inefable pracer as frecuentes incomodidades que o destino co seu sexo lle impuxo.”

A súa propia configuración cerebral explica que “obren máis por impulsos instintivos que polo raciocinio”, facultade característica dos homes. De todas formas, séntese obrigado a conceder que uns e outras ocupan o “mesmo banzo da escala zoolóxica”. Tamén elas forman parte da familia dos racionais, contra o que alguén podería chegar a pensar.

Así pois, deben ser excluídas do estudo das ciencias –é dicir, do estudo– tanto en virtude da maternidade, que non dá respiro, como da carencia das aptitudes que se precisaban para tal empresa. Unha empresa que non era en absoluto envexable atendendo aos perniciosos efectos que producía nos homes: os científicos son seres pálidos e enfermos, asociais –invoca a Montaigne– e embrutecidos polo seu insaciable afán de saber, segundo advertía Bacon. No caso das mulleres, o estudo das ciencias “non as indemnizaría da perda do seu temperamento e dos seus encantos.” Mais non nos preocupemos, que a muller “sempre sabe bastante” como consecuencia do seu “trato cos homes e algunhas lecturas furtivas.”

<sup>35</sup> Otto Weininger, *Sexo y carácter* (Madrid: Losada, 2004), 114, 122.

<sup>36</sup> Pedro Mata era un destacado especialista en medicina legal. Cfr. Richard Cleminson e Rosa Medina Doménech, “¿Mujer u hombre? Hermafroditismo, tecnologías médicas e identificación del sexo en España, 1860-1925”, *DYNAMIS* 24 (2004): 53-91.

Elas mesmas, seguindo as directrices da natureza, afástanse na idade adulta das ciencias como na nenez da pólvora: “Un instinto saudable semella que as afasta do estudo como dun precipicio que non por estar cuberto de flores é menos horrible, e dirixen os seus gustos cara aos obxectos frívolos. Os homes que queren facer as beiras ás mulleres (sen dicir que sexa deles o meu digno contrincante) din que nós lles pechamos a porta do templo da ciencia para asegurármonos exclusivamente este xénero de superioridade. O que hai de certo [é] que elas se preocupan pouco das ciencias e fan ben.” Así as cousas, resulta difícil de entender a razón de tanto balbordo verbo da súa aptitude para o estudo: non querían estudar!, eran unhas frívolas! A non ser, claro está, que se tratase de monstros naturais –“seres en cuxa organización se acha a razón deste modo de ser”– ou sociais –seres “que cumpren malísimamente coas súas máis caras obrigas”–, é dicir, verdadeiros hermafroditas.

A ciencia que necesitan é a que lles permita atender debidamente a casa e a economía doméstica, agradar o seu marido e educar os seus fillos. E para desempeñar esa función “abondan os instintos, sentimentos e facultades de que está dotada” e “a educación que se lle dá”. Remata afirmando que tamén a el lle gustaría que o Ateneo coruñés lles abrise as portas, para así poder debater con elas, aínda que “non fose máis que por galantería”, por máis que “tivese que confesarme vencido” e porque batallarian tales adversarias “con armas prohibidas.” Parece, pois, que o noso médico tamén se sentía atraído pola transgresión.

Se Pérez Costales arremete contra García Fuertes cos argumentos da Ciencia, Pelayo Cuesta, nun discurso pronunciado no mesmo escenario, faino cos da Relixión.<sup>37</sup> Todos os camiños conducen, no entanto, á mesma Roma hermenéutica, como afirman os sociólogos Claude Grignon e Jean-Claude Passeron a propósito do etnocentrismo.<sup>38</sup> Porque o discurso dos homes sobre as mulleres foi –e en parte aínda o é– etnocéntrico, é dicir, androcéntrico. É tanta a distancia que separa un e outro sexo, é tal a inferioridade desa metade do xénero humano tiranizada polo seu sexo peculiar –e non polos homes–, que Pérez Costales se sentiu na obriga de aclarar que ocupaban a mesma posición na escala zoolóxica. Tales eran os termos nos que estaba situado o debate por esas datas.

Pelayo Cuesta, xurista de pensamento integrista<sup>39</sup> –e non teólogo, como se podería pensar lendo o seu discurso–, comeza por declarar que se opón ao cultivo das ciencias por parte do sexo feminino, pois “murcharíase” a súa beleza “cos ingratos *pervigilios* do estudo.” Non fora tal o “encargo” que recibira do Creador no Edém nin do Redentor no Gólgota. Así que convida a García Fuertes a acompañalo nunha viaxe ás orixes para descubrir da súa man os “destinos para [os] que a muller foi creada e redimida”.

No Paraíso pasou o que pasou. Deus creou o home á súa imaxe e semellanza, proclamouno Rei da Creación, ordenou que o resto dos seres viventes lle rendesen

<sup>37</sup> *El Ateneo*, nº 12 (2/8/1859): 1-3 e nº 13 (30/8/1859): 1-2.

<sup>38</sup> Claude Grignon e Jean-Claude Passeron, *Lo culto y lo popular* (Madrid: La Piqueta, 1992), 82.

<sup>39</sup> Barreiro Fernández, *Historia contemporánea*, 444.

homenaxe e, non contento con iso, concedeulle unha outra homenaxe, “presentoulle a muller para que fose o Serafín do seu Edém”. Mais Adán e Eva non estiveron á altura das expectativas divinas e pecaron, e co pecado apareceu a vergoña, a concupiscencia, a ignorancia, o traballo, a dor e a morte. A partir de entón nada de homenaxes: “roxen os leóns e ouvean os tigres”, e as serpes cuspen a súa pezoña directamente ao rostro de quen antes fora o seu Rei. E nada de ciencia infusa: quen queira saber deberá estudar, “e os estudos e os insomnios serán a suor do teu espírito, como o traballo o será do teu corpo.” Do espírito e do corpo de Adán, enténdase ben. “E a muller? Dirédesme, que foi dese anxo caído do Edém?, tamén sufriu esa terrible pena? Non, señores, fora superior ás súas forzas e á súa delicada constitución. Ser feble e fácil de suxerir, o Facedor Supremo deixouna suxeita á dominación do home”, inxectou no seu corazón o instinto amoroso e condenouna a parir con dor. En suma, a espiación do home recaeu na súa fronte, sede da intelixencia e lugar por onde correrá a suor coa que deberá gañar o pan, e a da muller, destinada a derramar bágoas, no seu corazón: “a súa expiación, pois, non a sofre pensando, senón amando ao que pensa, e nos efectos dese amor é cabalmente onde acha a súa dor, como a incauta bolboreta acha a morte alí onde coida achar o seu pracer e as súas delicias.” Máis claro, auga.

Mais se aínda restaban dúbidas, a Redención cancelábaas. Cando o Redentor propagou a verdade dirixiuse en termos moi diferentes a un e a outro sexo: aos homes tratou de convencelos para que abrazasen a boa nova “á luz do raciocinio”, como se comproba na discusión que mantivo cos escribas e doutores no templo, mentres que ás mulleres, como María Magdalena, tratou de conmovelas, “pulsando a corda sonora da súa exquisita sensibilidade” e establecendo entre El e elas “unha corrente magnética de amor”. E que significa isto?, pregúntase Pelayo Cuesta, que devecía por tirar conclusións: “Significa, no meu concepto, que a muller non foi creada nin redimida para recibir unha requintada educación intelectual, senón para recibir unha virtuosa educación moral; que antes de cultivar requintadamente o seu entendemento, débese cultivar coidadosamente o seu corazón, que antes de facela pensar para que discorra, débese facela sentir para que ame, porque a súa misión non é de ciencia senón de amor.” Se, a pesar de todo, se obstinaba en ilustrarse, “o manto que ela borde para gloria do seu porvir será unha fúnebre mortalla que cubrirá o cadáver do seu corazón.” Así que non trastornemos “o concertado movemento de rotación que lle imprimiu [á muller] o dedo augusto de Deus desde o primeiro día da Creación.” A imaxe, certamente acaída, resume moitos séculos de cavilacións científicas e teolóxicas.

Non o tiña doado García Fuertes. Debía confrontarse á ciencia e á relixión, e recoñecía que carecía da competencia necesaria nunha e noutra materia para debater con “dous dos máis ilustrados socios do ATENEO”, que recorreran nos seus discursos a “enxeñosos argumentos” e fixeran divertidas consideracións sobre bonecas e bonecos. Aínda así, aceptou o reto e deu resposta a algunhas das súas obxeccións.<sup>40</sup>

<sup>40</sup> *El Ateneo*, nº 17 (8/9/1859): 1-3 e nº 18 (10/9/1859): 1-2.

En relación co discurso de Pérez Costales, argumenta que, con independencia do que afirme a fisioloxía, Deus deulle ao home unha compañeira dotada de intelixencia, de modo que, “usando esta esencia en beneficio voso, realice o obxecto para o que foi creada.” Non nega que a muller, como todos os seres, fose creada para un “especial uso”, mais isto non significa que este sexa o único uso posible. En segundo lugar, da debilidade física non se pode deducir a incapacidade intelectual; se así for, a intelixencia do home tamén estaría en función da súa robustez. En terceiro lugar, as mulleres excepcionais resultan dobremente relevantes neste debate, porque para cultivaren o seu intelecto tiveron que vencer os múltiples atrancos sociais que se opuñan a este propósito.

Non desaproveita a ocasión para espetarlle a Pérez Costales que moito lle agradecerá a muller a súa comparación “cos animais irracionais”, e que “debe pensar só cando el [o home] pense, moverse cando el se mova, e se algunha vez debe usar intelixencia ha ser tan só para adiviñar os pensamentos do seu Señor, apresurándose a cumprilos antes de seren emitidos.” Tamén aproveita a quenda de réplica para precisar o alcance das súas propostas: non pretendía converter a todas as mulleres en avogados, médicos e eclesiásticos, mais tampouco limitar o seu horizonte vital aos labores domésticos, dos que sen dúbida debían ocuparse. Mesmo afirma, seguramente como concesión ao auditorio, que cómpre evitar o “excesivo cultivo” da intelixencia, pois podería poñerse en perigo a súa peculiar conformación física.

Sobre a intervención de Pelayo Cuesta confesa que non era moito o que podía dicir. A súa pretensión era someter a discusión se a educación da muller resultaba benéfica para a sociedade, e o ilustre xurista retrucoulle cun “discurso sobre os costumes dos Hebreos e os padecementos de Noso Señor Xesucristo”. Con tal discurso demostrou que “a muller foi sempre considerada como unha escrava”, aínda que non tiña necesidade de ir tan lonxe, pois tal circunstancia rexistrábase na Constantinopla da época.

De todas as súas proposicións, só unha lle pareceu pertinente: a de que a natureza dotou a muller do don do amor. Ninguén nega que así sexa. E por que non admitir daquela que reciba “con avidez calquera especie de ilustración con tal que o froito desta fora dedicado a labrar a ledicia do ser amado?”, é dicir, do home. Os seus contrincantes negábanse, e sostiñan que “a muller instruída [...] non pode amar.” E non carecían de razón, “porque doutra maneira coñecería que cando o seu Señor se humilla para conquistar as súas afeccións, é para que despois de conseguidas poida á súa vez humillar a aquela cuxa ignorancia lle impediu coñecer o seu inimigo.”

O debate rematou coa réplica do catedrático de inglés, última intervención publicada por *El Ateneo*, aínda que seguramente tería continuidade nos faladoiros desta asociación, porque a cuestión feminina estaba adquirindo unha crecente centralidade social. Os defensores da causa das mulleres eran aínda escasos, e entre eles destacaron Concepción Arenal e Emilia Pardo Bazán, das que nos ocuparemos deseguido.

## Mulleres e independencia: Concepción Arenal e Emilia Pardo Bazán

O Congreso Pedagóxico Hispano-Portugués-Americano celebrado en Madrid en outubro de 1892 para conmemorar os catrocentos anos da chegada de Colón a América dedicou a sección quinta ao ensino da muller, cuxo programa incluía as seguintes cuestións: relacións e diferenzas entre a educación da muller e do home, organización dun sistema de educación feminina, aptitude da muller para a docencia e para outras profesións e educación física da muller.

Dúas das relatoras do Congreso foron Concepción Arenal e Emilia Pardo Bazán. A primeira non asistiu, e a súa memoria, titulada “Educación de la mujer”, foi lida na sesión inaugural da sección, celebrada o día 14. A segunda si estivo presente, e tivo unha destacada participación, pois ademais de ler a memoria sobre “Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y del hombre” o día 16, presentou as súas conclusións o 17 e fixo un resumo dos relatorios e memorias presentados o 19. Analizaremos, desde a perspectiva que aquí nos interesa –a reivindicación dunha educación concibida desde a autonomía–, as intervencións dunha e doutra, así como algunhas das reaccións que suscitaron.

Concepción Arenal comeza por diferenciar entre educación e instrución.<sup>41</sup> A segunda está incluída na primeira, mais non a esgota en absoluto. A educación, formando o “carácter”, é o que nos converte en “persoa”. Así entendida, debería ser independente da condición social e tamén da sexual: “A persoa non ten sexo”, porque todo o mundo necesita aprender a cumprir os seus deberes e a reclamar os seus dereitos –sexan os que foren, matiza–, a comportarse con dignidade, a practicar a benevolencia. En consecuencia, a educación das mulleres debe ser a mesma que a dos homes, e mesmo necesitarían que fose “máis completa” debido ás “*desvantaxes naturais*” e “sociais” –determinadas estas polas “leis” e os “costumes”– que padecen.<sup>42</sup>

“Xa se concede que hai que educar á muller o necesario para que sexa unha boa esposa e unha boa nai”. Con todo, “é un erro grave, e dos máis prexudiciais, inculcar á muller que a súa misión única é a de esposa e nai; equivale a dicirlle que por si non pode ser nada.” Pola contra, “o primeiro que necesita unha muller é afirmar a súa personalidade, independente do seu estado, e persuadirse de que, solteira, casada ou viúva, ten deberes que cumprir, dereitos que reclamar, dignidade que non depende de ningún, un traballo que realizar”. Máis aínda, reunir tales condicións constitúe a premisa necesaria para se converter nunha boa esposa e nunha boa nai. E se permanece solteira e non ten fillos poderá exercer unha maternidade social, ocupándose de auxiliar os necesitados: os presos, os enfermos, os nenos abandonados e os que padecen a pobreza asociada á “cuestión social”, que consideraba a nai de todas as cuestións. A práctica destas obras de

<sup>41</sup> Citamos por “Educación de la mujer”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 377 (1892): 305-312.

<sup>42</sup> *Ibid.*, 305-307.

misericordia, alén de ser beneficiosa para a sociedade, contribuiría a formar e fortalecer o seu carácter.<sup>43</sup>

A muller ten, evidentemente, aptitude para a docencia, debe ensinar “ata onde saiba” – sen restrinxirse necesariamente ás escolas primarias e normais, como daquela acontecía– e seguramente o “que saiba *tan ben* como o home” o “ensinará *mellor* que el.” O seu acceso a outras profesións debería depender da capacidade para exercelas, que non está determinada pola condición sexual: “Non cremos que poidan fixarse límites á aptitude da muller, nin excluila a priori de ningunha profesión, como non sexa a das armas, que anoxa a súa natureza, e ogallá que anoxase a do home!”. A sociedade, continúa a nosa escritora, impuña no entanto múltiples restricións ao exercicio da intelixencia por parte das mulleres, que elas mesmas polo regular asumían. E a propia Concepción Arenal, malia esta declaración de principios, tamén as asumía, cando menos parcialmente, pois afirmaba que nos centros a elas destinados non debería haber “cátedras de metafísica, filosofía do dereito e cálculo infinitesimal”. O que necesitaban era máis ben prepararse para desempeñar “profesión fáciles, de artes e oficios lucrativos”. Porque conviña comezar polo máis doado antes de abordar o difícil, e porque desta forma iríanse vencendo algunhas das prevencións existentes sobre o seu acceso aos centros de ensino que habilitaban para o exercicio das profesións liberais.<sup>44</sup>

Concluída a lectura, iniciouse o debate. Horacio Bentabol, enxeñeiro de minas, aínda confesando que compartía a maior parte das ideas da “eminente escritora”, pronunciouse en termos críticos. Na súa opinión o relevante non era discutir sobre as aptitudes da muller en xeral, “senón sobre se debe permitirse e facilitarse o desenvolvemento e exercicio das que teña ou coide posuír”, para o que debía tomarse en consideración o parecer das interesadas e das súas familias. Neste sentido, resultaba contradictorio afirmar que eran aptas para todas as profesións agás a milicia, cando a historia amosaba a existencia de “mulleres de armas tomar”, como Agustina de Aragón, ou negarlles o estudo da filosofía ou das matemáticas, cando tamén houbo meritorias cultivadoras destas disciplinas. O que debía facer o Estado era facilitarlles os medios necesarios para o desenvolvemento das aptitudes que posúen, do tipo foren, e “por estraño e ata ridículo que pareza”. En todo caso, non serían moitas as que se arriscarían a seguir roteiros tan escasamente tripados, que necesariamente lles carrexarían moitos desgustos. Polo demais, non resiste a tentación de recomendarlle a dona Concepción que non insista tanto na necesidade de que as mulleres teñan “carácter”: non resultaría conveniente nin para elas mesmas nin para as súas familias.<sup>45</sup>

Luis Vidart, comandante de artillería e publicista, retrucou ao enxeñeiro afirmando que “a *Memoria* da Sra. Dona Concepción Arenal, gloria de España e do seu sexo, non debía discutirse máis que polos partidarios da *esclavitude* feminina”, e que todos os defensores

<sup>43</sup> *Ibid.*, 307-309.

<sup>44</sup> *Ibid.*, 309-310.

<sup>45</sup> *Congreso Pedagógico hispano-portugués-americano reunido en Madrid en el mes de octubre de 1892* (Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y C<sup>ª</sup>, 1894), 107-108.



da igualdade de dereitos estaban obrigados a aplaudila. A instrución das mulleres poñería fin a esa dobre moral que facía de Juan Tenorio un “ideal de varón” e da “Magdalena non arrependida” un ser “desprezable”. Bentabol protesta e declara que non pretendía ridiculizar as ideas da eminente escritora, senón sinalar as contradicións en que incorría e reivindicar que o exercicio das profesións non estivese condicionado polo sexo: “son máis avanzado e radical que a S. S. na empresa da emancipación feminina.”<sup>46</sup>

Tamén interveu a favor Josefa Álvarez Pereira, mestra das escolas de Madrid. Defendeu que a muller tivese “personalidade e carácter”, como quería Arenal, o que non sería obstáculo para que soubese recoñecer a autoridade doméstica alí onde radicase: no pai, no marido ou en “calquera outra persoa en quen xustamente residise.” Lembra ademais que a muller “é a primeira educadora do home”, para o que debe recibir a necesaria formación en materia pedagóxica.<sup>47</sup>

Puxo fin á quenda de intervencións Antonio Pérez de la Mata, catedrático do instituto de Soria. As súas palabras foron breves e contundentes. Primeiro, muller e home teñen, “nativamente”, as mesmas aptitudes intelectuais; segundo, os “deberes *naturais* son superiores e anteriores aos deberes *sociais*”, e terceiro, o principal deber natural da muller “é a xestión e lactancia dos seus fillos, e o do home gañar o sustento para a familia.” Así as cousas, a marxe de manobra para o debate era ben escasa. As mulleres debían ser excluídas de toda actividade que supoña “un gasto enorme de enerxía vital”, e máis aínda da instrución superior que dos traballos corporais, porque o exercicio da razón é “o supremo esforzo vital da humanidade, incompatible coa natural debilidade que á muller forzosamente ocasiona o cumprimento dos seus deberes naturais.” Só unha muller “varonil” –o terceiro sexo andaba sempre á espreita explicativa– ou que renunciase á maternidade podería aventurarse por tales roteiros, e aínda así... O resto son excepcións que confirman a eterna regra. Mais a muller non debe preocuparse, xa que “poderá ser *sabia*” cando se acade o “supremo perfeccionamento da humanidade, de cuxo longo camiño estamos aínda ao principio”.<sup>48</sup> Tranquilidade, por tanto.

Non sabemos cal sería a faciana de Emilia Pardo Bazán cando tal escoitaba, aínda que podemos imaxinala. Dous días despois, o 16 de outubro, centrará o debate onde o deixara o catedrático soriano. Advirte, de entrada, que as súas palabras serán necesariamente breves e asemade categóricas, e que estarán máis preto da “cruza” que do “eufemismo”, debido ás “singulares anomalías” que presenta o asunto sometido a discusión.<sup>49</sup>

A cerna da súa intervención consistiu en denunciar as deficiencias da educación que recibían as mulleres. Unha educación absolutamente supeditada á función que teñen encomendada na reprodución da especie, inspirada na premisa de que o seu intelecto só

<sup>46</sup> *Ibid.*, 108.

<sup>47</sup> *Ibid.*

<sup>48</sup> *Ibid.*, 108-109.

<sup>49</sup> Citamos polo texto reproducido en Emilia Pardo Bazán, *La educación del hombre y de la mujer. La dama joven. Memorias de un solterón* (Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, 2006), 83-110 (c. 83-84); introdución de Marina Mayoral.

é susceptible de se desenvolver a expensas da súa moral e pensada non en función delas mesmas senón deles: “É dicir, que o eixe da vida feminina para os que así pensan (e son innumerables, cumpre á miña lealdade recoñecelo), non é a dignidade e felicidade propia, senón a allea, a do esposo e fillos, e se non hai fillos nin esposo, a do pai ou do irmán, e cando estes faltaren, a da entidade abstracta xénero masculino.”<sup>50</sup> Unha educación que máis ben debería ser cualificada como “*doma*, pois propónse por fin a obediencia, a pasividade e a submisión.”<sup>51</sup> Unha educación para a dependencia, tal como reclamaba Rousseau para Sofía: “A muller, na súa opinión, non foi creada máis que para o home; non ten existencia propia nin individualidade, fóra do seu marido e fillos; é toda a súa vida *alieni juri*.”<sup>52</sup> E esa era a idea que se lles debía inculcar desde nenas, porque a submisión, engade dona Emilia, para ser duradeira, non pode descansar só na forza: o “asentimento” perpetuo conséguese transformando a “servidume” en “virtude”, operación para a que foi necesario elaborar “todo un sistema de metafísica sexual”.<sup>53</sup>

En consecuencia, negábase a asumir que a principal razón de ser da educación feminina fose “formar boas nais”: o sentimento maternal non necesita ser educado, xa que “a nai é a obra mestra do instinto natural”.<sup>54</sup> Tamén negaba que a formación intelectual das mulleres se xustificase atendendo á necesidade de ilustraren os seus fillos. Sabía que esta afirmación lle restaría aliados, mais non lle importaba, porque serían “funestos” para o seu propósito:

Rexeito esta alianza, porque, insisto niso, considero altamente depresivo para a dignidade humana, representada pola muller tanto como polo home, o concepto de destino relativo, subordinado ao alleeo. A instrución e cultura racional que a muller adquira, adquiíraas en primeiro termo para si, para o desenvolvemento da súa razón e natural exercicio do seu entendemento, porque o ser racional necesita exercitar as facultades intelectivas o mesmo que necesita non deixar atrofiarse os demais órganos.<sup>55</sup>

Fronte a un “destino relativo” e a unha educación que o pretendía consagrar, reivindicar, con moi escasas concesións ao auditorio, e aínda sendo consciente de que estas ideas serían consideradas por moitos como “peregrinas”, un destino propio e unha educación que permitise construílo de forma autónoma. A maternidade é, certamente, unha importante función, pero temporal, polo que “non pode someterse a ela enteira a vida”, e ademais de temporal, “adventicia: todas as mulleres conciben ideas, mais non todas conciben fillos.”<sup>56</sup>

Temporal será, concedeu Antonio Pérez de la Mata, que foi o primeiro en intervir no debate, mais o cumprimento dos deberes maternais “esgotaban ou polo menos debilitaban profundamente a súa enerxía persoal”. Tal era o que explicaba a escasa instrución das

<sup>50</sup> *Ibid.*, 87.

<sup>51</sup> *Ibid.*, 105.

<sup>52</sup> *Ibid.*, 88.

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> *Ibid.*, 94.

<sup>55</sup> *Ibid.*, 101-102.

<sup>56</sup> *Ibid.*, 102.

mulleres, e non o “egoísmo do home”. Teodoro San Román, catedrático do instituto de Toledo, tampouco se deixou convencer, e tomou a palabra para defender que a misión principal da muller tiña como escenario o ámbito doméstico.<sup>57</sup>

O 17 de outubro correspondeulle intervir de novo a dona Emilia para presentar as conclusións que se deducían da memoria lida o día anterior. Reducíronse a dúas, a primeira das cales era de carácter teórico:

Aspiro, señores, a que recoñezades que a muller ten destino propio; que os seus primeiros deberes naturais son para consigo mesma, non relativos e dependentes da entidade moral da familia que no seu día poderá constituír ou non constituír; que a súa lelicia e dignidade persoal teñen que ser o fin esencial da súa cultura, e que, por consecuencia deste modo de ser da muller, está investida do mesmo dereito á educación que o home, entendéndose a palabra *educación* no senso máis amplo de cantos poidan atribuírselle.<sup>58</sup>

A segunda conclusión tiña un carácter práctico e derivaba da anterior. Debía demandarse a todas as nacións representadas no Congreso Pedagóxico, comezando por España, que as mulleres puidesen concorrer sen restricións aos centros de ensino oficial, compartindo aulas cos homes, e que os títulos conseguidos as habilitasen para o exercicio das respectivas profesións.

Dous días despois presenta un resumo dos relatorios e memorias da sección quinta. Sorpréndese e congratúlase da unidade de criterios –afirma que as discrepancias eran máis que nada de intensidade e de oportunidade– reflectida nos textos, redactados por persoas de diversas procedencias xeográficas e ámbitos profesionais. Semellaba como se existise entre os seus autores o “misterioso nexo común dun ideal que aboia na atmosfera do noso século” e que lles inspiraba verbas tan afíns que mesmo poderían ser acusados dun imposible plaxio.<sup>59</sup> Por “distintos camiños, e seguindo cada un o seu, pódese chegar ao mesmo termo. O que dona Concepción Arenal [a quen recoñecía como decana] pide principalmente en interese da colectividade, pedímolo outros principalmente en interese do individuo”.<sup>60</sup> Polo demais, continúa dona Emilia, o propio Congreso puxo de manifesto, de forma práctica, a aptitude intelectual das mulleres que nel participaron, e demostrou que non existe inconveniente en que compartan escenarios académicos cos homes.

Esta relativa unanimidade existiu, en efecto, nos relatorios, mais non no debate, como xa se comprobara o día 16 e se comprobará con máis contundencia en días sucesivos. As discusións foron extensas, intensas e en ocasións tensas, polo que o presidente da asemblea se sentiu na obriga de recomendar “calma” aos que defendían posicións encontradas. Referirémonos unicamente ás críticas expresadas por Ana María Solo de

<sup>57</sup> Congreso Pedagóxico, 116.

<sup>58</sup> *Ibid.*, 124.

<sup>59</sup> Emilia Pardo Bazán, “Resumen de las ponencias y memorias de la sección V, leído en el Congreso Pedagógico el 19 de Octubre de 1892”, *Nuevo Teatro Crítico*, nº 22 (1892), 68-69.

<sup>60</sup> *Ibid.*, 81.

Zaldívar, que foron aplaudidas sobre todo polos homes, e que abandeirou a oposición a Emilia Pardo Bazán, e por Francisco Romero Blanco.<sup>61</sup>

Solo de Zaldívar, profesora da Escola Normal Central de Mestras, negaba a educación para a autonomía: “Unha *nai* non cumpre a súa misión educándose só para si”, senón que “debe educarse para os fillos da súa alma”; negaba o ensino mixto en institutos e universidades, pois as mulleres perderían os atributos tipicamente femininos –é dicir, converteríanse en *marimachos*–, e tamén negaba o seu acceso a todos os oficios e profesións, debido á competencia que se produciría entre un e outro sexo, que sen dúbida tería efectos desestabilizadores. Máis aínda, negábase a debater cos homes presentes no Congreso e só quería discutir, de muller a muller, coa escritora galega, a quen pedía “que conteste *de palabra*, non por escrito, a estas obxeccións, posto que, consecuente nos meus ideais, non quero discutir co señor Torres Campos, por ser máis aceptable para min a loita con señoras.”<sup>62</sup>

Romero Blanco, reitor da Universidade de Santiago, subliñaba as diferenzas orgánicas e intelectuais entre homes e mulleres e a maior debilidade destas, como revela o seu “estado habitual, se non de enfermidade, de indisposición dentro dos límites da saúde.” Aínda recoñecendo que a muller tamén é un ser “racional”, e xa que logo ten dereito á cultura, non convén que asista ás mesmas clases que os homes, especialmente nos centros de ensino secundario. Podería recoñecérselles o dereito ao exercicio das profesións ás solteiras e ás viúvas, mais non ás casadas, que carecerían de tempo e enerxía para desempeñalas, e sobre as que, en todo caso, correspondía decidir aos seus esposos “segundo as súas conveniencias [deles]”. Con todo, a conclusión de Emilia Pardo Bazán que debía “reformarse radicalmente é a que di que o primeiro e máis fundamental na muller é a súa independencia do home.”<sup>63</sup>

No seu discurso de clausura, o presidente do Congreso, Rafael María de Labra, fixo notar que, de todos os temas, este fora o máis debatido, e que non debería sorprender a “calor” das discusións, por ser a primeira vez que esta cuestión se abordaba “na esfera pública en España”. E aínda que se detectaran actitudes refractarias ao progreso da educación das mulleres, estas tiñan o vento da historia ao seu favor: as interrogantes resolveríanse “en prazo próximo en sentido progresivo e expansivo.”<sup>64</sup>

Chegada a hora de votar as conclusións, admitiuse que as mulleres tiñan, en beneficio propio –dona Emilia conseguiu incorporar parte das súas ideas ao texto das votacións finais– e da especie, o mesmo dereito que os homes a cultivar as súas facultades físicas e intelectuais: 492 votos a favor, 56 en contra e 100 abstencións. Menos unanimidade tivo a proposición, máis concreta, de que a educación fose “igual en dirección e intensidade” para

<sup>61</sup> Unha parte da prensa tamén criticará e mesmo caricaturizará as ideas defendidas por Concepción Arenal e Emilia Pardo Bazán neste Congreso. Véxase, a modo de exemplo, “La educación de la mujer”, *El Derecho*, Ourense, 4 de novembro de 1892.

<sup>62</sup> *Congreso Pedagógico*, 136.

<sup>63</sup> *Ibid.*, 153.

<sup>64</sup> *Ibid.*, 235-239.

un e outro sexo (302/247/99). O dereito de acceder á formación necesaria para o exercicio de todas as profesións foi rexeitado (260/290/98), malia aceptarse para as de telefonista, contable ou bibliotecaria (432/130/86), así como as de farmacéutica e médica de mulleres e nenos (473/105/70). Recoñeceu-se a súa capacidade para ensinar en todos os niveis do sistema educativo (432/127/89) e a exclusividade para as escolas de párvulos (407/175/66), aínda que non para as primarias mixtas (232/314/102), que eran moito máis numerosas. A maioría tamén se pronunciou en contra de que as mulleres puidesen compartir cos homes as aulas de ensino secundario, especial e universitario (267/293/88) e a favor de que se creasen centros específicos desta natureza a elas destinados (456/40/152).<sup>65</sup>

Concluindo, as mulleres, que tiveron un importante protagonismo neste Congreso, conseguiron, coa colaboración dos homes que defendían o seu dereito a acceder á educación e a exercer as profesións liberais, o recoñecemento dalgunhas das súas aspiracións. De todas formas, as resistencias foron moitas, como se evidenciou nos debates e nas conclusións. A reivindicación de independencia, é dicir, a consideración da muller como un ser que ten dereito a un proxecto vital con sentido en si mesmo, non era fácil de asumir, pois cuestionaba a esencia mesma do pensamento patriarcal. Tampouco se recoñeceron as dúas aspiracións máis radicalmente igualitarias: compartir os pupitres nas aulas e escritorios nas profesións.

### Rosalía de Castro e as literatas

Rosalía non asistiu ao Congreso Pedagóxico de 1892. Morrera sete anos antes, e aínda que vivise tampouco asistiría, pois o pedagóxico non era o seu escenario, nin gustaba moitos dos escenarios públicos, exceptuando os composteláns nos que representou varias obras de teatro na súa mocidade. Mais seguro que asumiría as propostas de Concepción Arenal e de Emilia Pardo Bazán, coas que compartía terra, aínda que non patria, ou cando menos a mesma patria.

Carmen Blanco ten subliñado que nos esquecemos a miúdo de Rosalía –son o primeiro en entoar o *mea culpa*– cando nos ocupamos das orixes do pensamento feminista en Galicia e no conxunto do Estado, porque a súa é unha obra escrita non só en clave galeguista –ou patriótica, como ela mesma dicía– e social, senón tamén feminista: “Rosalía non foi unha política feminista pero integrou moitas das ideas liberadoras propias de dita corrente na súa obra.”<sup>66</sup> Este esquecemento estase a corrixir grazas ás investigacións realizadas por un crecente número de persoas, entre as que podemos citar, a título de exemplo –convén subliñalo–, a propia Carmen Blanco, Pilar García Negro ou Francisco Rodríguez, por máis que aínda debamos esforzarnos en difundir socialmente esta outra imaxe da nosa grande escritora.

E o pensamento feminista, nomeadamente na época en que viviu Rosalía (1837-1885), resultaba inseparable da reflexión sobre a educación. A reivindicación dun novo

<sup>65</sup> *Ibid.*, 244.

<sup>66</sup> Carmen Blanco, *Literatura galega da muller* (Vigo: Xerais, 1991), 27.

tipo de muller requiría referirse aos procesos educativos, formais e sobre todo informais, que conformaban a figura da muller tradicional, e demandaba reclamar, de forma explícita ou implícita, un outro tipo de educación para as mulleres. A obra de Rosalía –certamente complexa, coma toda grande obra–, e particularmente as súas novelas, podería ser lida desde esta perspectiva, mais non é ese o obxectivo destas páxinas, que non pretenden ser tanto unha investigación como unha modesta homenaxe. Limitarémonos a constatar a súa rebelión contra a dependencia á que estaban suxeitas ela e as súas iguais, e xa que logo contra a educación que consagraba ese status subalterno, e as dificultades ás que se tivo que enfrontar para exercer como escritora. Recorreremos máis que nada a dous dos seus textos, “Lieders” e “Las literatas”, e ás lecturas que deles fixeron Carmen Blanco e Pilar García Negro.

No primeiro, publicado no *Álbum del Miño* (1858), a escritora expresa, con toda contundencia, o seu afán de independencia:

Xamais dominou na miña alma a esperanza da gloria, nin soñei nunca con loureiros que opriman a miña fronte. Só cantos de independencia e liberdade balbuciron os meus beizos, aínda que ao redor sentise, desde o berce xa, o ruído das cadeas que debían aprisionarme para sempre, porque o patrimonio da muller son os grillóns da escravitude.

Eu, con todo, son libre, libre como os paxaros, como as brisas; como as árbores no deserto e o pirata no mar.

Libre é o meu corazón, libre a miña alma, e libre o meu pensamento, que se alza ata o ceo e descende ata a terra, soberbio como Luzbel e doce como unha esperanza.<sup>67</sup>

Cando os señores da terra me ameazan cunha mirada, ou queren luxar a miña fronte cunha mancha de oprobio, eu riome como eles se rin e fago, en aparencia, a miña iniquidade máis grande que a súa iniquidade. No fondo, no entanto, o meu corazón é bo; pero non acato os mandatos dos meus iguais e creo que a súa feitura é igual á miña feitura, e que a súa carne é igual á miña carne.

\*\*\*

Eu son libre. Nada pode conter a marcha dos meus pensamentos, e eles son a lei que rexe o meu destino.<sup>68</sup>

Neste breve texto –traducido ao galego, como o resto dos citados–, do que reproducimos só os dous primeiros apartados, sublíñase que a conquista da liberdade resulta particularmente meritoria para as mulleres, pois todo milita, desde o berce, a prol da súa escravitude. O exercicio da liberdade para querer, sentir e pensar ten un elevado custo, porque os “señores da terra” non as queren libres, senón submisas, e dispóñeno

<sup>67</sup> “A referencia a Luzbel, o anxo rebelde, reforza a insubmisión á ortodoxia e a toda a tradición bíblico-eclesial dominante. A moralexa salta á vista: a muller só se realizará rebelándose, non aceptando autoridade ningunha superior á súa propia conciencia.” (María Pilar García Negro, *O clamor da rebeldía. Rosalía de Castro: ensaio e feminismo*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 2011, 2ª ed., 153).

<sup>68</sup> Cito a partir do texto publicado en Rosalía de Castro, *El caballero de las botas azules. Lieders. Las literatas* (Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, 2006), 501-505.

todo para que así sexa. Necesitan, xa que logo, transgredir os límites e resistir as presións que as convidan a capitular, para o que deben aprender a valorarse coa soberbia propia do anxo rebelde, a rirse dos que se consideran os seus señores como eles se rin delas, a tomar conciencia de que un e outro sexo teñen a mesma feitura. Chegado o caso, mesmo podían tomar, como en *Follas Novas*, “a xusticia pola man”: “Estonces, cal loba doente ou ferida, / dun salto con rabia pilléi a fouciña”.<sup>69</sup> Esta liberdade é, no entanto, compatible coa bondade e co amor. “Amo, mais non teño amo”.<sup>70</sup>

As máis das mulleres da época limitábanse a cumprir “debidamente a súa misión, facendo ata a morte o seu papel de mulleres”, segundo podemos ler en *El caballero de las botas azules* (1867). Un papel que non fora deseñado por elas, senón por eles, que ao leren as súas pouco discretas cartas de amor protestaban: “Non a pluma na túa man, muller nacida para educar os meus fillos: a agulla e a roca son as túas armas.”<sup>71</sup> Un papel contra o que Rosalía se rebelaba no prólogo a *La hija del mar* (1859) apelando a todos –e todas, incluída Safo– os que ao longo da historia “sostiveron que a muller é apta para o estudo das ciencias, das artes e da literatura”, e “protestaron eternamente contra a vulgar idea de que a muller só serve para as labores domésticas.”<sup>72</sup>

Entre os opoñentes á ilustración feminina contábase Silvayn Maréchal, que en 1801 publicou un *Proxecto dunha lei que prohiba aprender a ler ás mulleres*. En realidade non só a ler, senón tamén a “escribir, imprimir, gravar, recitar, solfexar e pintar, etc.”<sup>73</sup> A lectura, exercicio individual e silencioso, podería parecer inocua, mais non tal: “Que contaxiosa é a lectura: en canto unha muller abre un libro, xa se cre capaz de escribir outro.”<sup>74</sup> É dicir, a lectura abría a porta á autoría, e “a Razón non quere, como tampouco a lingua francesa, que unha muller sexa autora.”<sup>75</sup> As exclusións, para seren eficaces, deben ser totais. Pois ben, Rosalía transgrediu case toda esa restra de prohibicións, etcétera incluído.

Aprende a ler e a escribir, o que de seu xa constituía unha rareza na Galicia da época. En 1860 dominaba estas destrezas, como xa sabemos, o 3,86% das mulleres galegas e en 1877 o 6,56%, polo que se podería aventurar que cando Rosalía naceu esta porcentaxe sería inferior aos dous puntos. En moitos concellos simplemente non habería ningunha letrada, como aínda acontecía á altura de 1860 en Cerceda, Trazo, Cualedro, Moreiras, Oímbra, Piñor e Vilardevós. As cifras só adquirían unha certa magnitude, modesta en calquera caso, nas cidades e vilas importantes, como Padrón, que duplicaba a media galega durante os anos considerados.<sup>76</sup>

<sup>69</sup> Rosalía de Castro, *Obras completas* (Madrid: Aguilar, 1982, 7ª ed.), I, 332-333.

<sup>70</sup> Carmen Blanco, *Vermella con lobos* (Vigo: Xerais, 2004), 31.

<sup>71</sup> Rosalía de Castro, *Obras Completas*, II, 667.

<sup>72</sup> *Ibid.*, II, 11.

<sup>73</sup> Fraisse, *Musa de la razón*, 18

<sup>74</sup> *Ibid.*, 26-27.

<sup>75</sup> *Ibid.*, 27.

<sup>76</sup> De Gabriel, *Ler e escribir en Galicia*.

En Padrón residía en 1842 a nosa nena –nacida fóra do matrimonio– coa súa nai, Teresa de Castro, e non, como se viña afirmando, en Ortoño, con familiares de quen é considerado o seu pai, o sacerdote José Martínez Viojo.<sup>77</sup> Os cinco concellos que integran o partido xudicial contaban daquela con 26 escolas, das que seis eran públicas e 20 privadas, tres elementais e 23 incompletas, nove estaban a cargo de mestres titulados e 17 de non titulados, e a elas asistían algo máis de mil nenos e algo menos de trescentas nenas. Aínda que a marxe de mellora resultaba evidente –había que desfacerse dos escolantes e substituílos por mestres titulados, segundo podemos ler no Madoz–, este partido non era “o que máis abandonado ten na provincia da Coruña o importante ramo da instrución primaria”. O concello de Padrón sumaba tres das seis escolas públicas, que acollían 174 nenos e 49 nenas.<sup>78</sup>

Sería Rosalía unha desas 49 nenas? Descoñecémolo, aínda que posiblemente asistise a unha escola primaria, pública ou privada, cando menos para aprender a escribir, que era unha aprendizaxe máis complexa que a lectura. Posteriormente, xa en Santiago, tería a oportunidade de ampliar a súa cultura literaria e artística. Parece ser que practicou o debuxo, a música e o teatro e que estudou francés.<sup>79</sup> Tamén participou nas actividades do *Liceo de la Juventud*, onde “convive con artistas, escritores e poetas nunha especie de burbulla que lle permite vivir e gozar á marxe da austera e levítica sociedade compostelá, que miraba de esguello o que no Liceo se discutía, proxectaba ou vivía. E foi alí, nese mundo creado para os escritores e artistas onde se atoparon Rosalía e Murguía, posiblemente no verán de 1854.”<sup>80</sup>

En todo caso, a súa formación “debeu ser en grande parte autodidacta, ou dirixida por algún membro da familia”,<sup>81</sup> e foi “moi superior á que se acostumaba a dar a xovens da súa idade, mesmo as de nobre estirpe e economía folgada.”<sup>82</sup> Francisco Rodríguez, que leva media vida cavilando en Rosalía e na súa obra, e vén de publicar un libro onde a analiza no seu conxunto, ten salientado que non se axusta en absoluto á imaxe de muller escasamente cultivada que algúns difundiron: “A esta altura resulta incomprensíbel, e abraia polo atrevemento ignorante, que se siga repetindo que Rosalía non era culta.”<sup>83</sup>

Rosalía non se limitou a aprender a escribir, senón que, desafiando a lingua francesa e outras linguas, se converteu en autora; escribiu en galego –tamén en castelán– e abordou temas que a sociedade da época non consideraba propios dunha muller. Tripla transgresión, por tanto.

<sup>77</sup> Xosé Ramón Barreiro Fernández, *Murguía* (Vigo: Galaxia, 2012), 187-194.

<sup>78</sup> Pascual Madoz, *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar* (Madrid, 1845), V, 959-960. Cito pola edición facsimilar de Galicia, realizada en sete tomos.

<sup>79</sup> Barreiro Fernández, *Murguía*, 192.

<sup>80</sup> *Ibid.*, 193.

<sup>81</sup> Blanco, *Literatura galega da muller*, 28.

<sup>82</sup> María Pilar García Negro, “Estudo introdutorio” a Rosalía de Castro, *El caballero...*, 38.

<sup>83</sup> Francisco Rodríguez, *Rosalía de Castro, estranxeira na súa patria (a persoa e a obra de onte a hoxe)* (A Coruña: AS-PG, 2011, 2ª ed.), 134.



Ela era plenamente consciente das dificultades ás que se enfrontaba unha muller para exercer como escritora, e así se pon de manifesto en “Las literatas. Carta a Eduarda”, aparecida no *Almanaque de Galicia* en 1865.<sup>84</sup> Rosalía publica esta carta como se fose da autoría dunha tal Nicanora. Fainos saber que a atopara de forma casual paseando polas aforas da cidade, e que decidiu facela pública non tanto en virtude dos seus méritos literarios como da intención e dos sentimentos que a animaban, que dicía compartir.

Eduarda devecía por publicar a súa obra, e Nicanora, é dicir, Rosalía, esfórzase para convencela de que non o faga: “afasta de ti tan fatal tentación, non publiques nada e garda para ti soa os teus versos e a túa prosa, as túas novelas e os teus dramas: que este sexa un segredo entre o ceo, ti e mais eu.”<sup>85</sup> Xa hai moito quen escriba: “todos escriben e de todo”, incluído o barbeiro do meu marido. Cando tal souben, “abríñ o meu escritorio e rompín canto alí tiña escrito, co cal, a dicir verdade, nada se perdeu.”<sup>86</sup> O oficio de escribir está ateigado de practicantes, moitos deles de escasos folgos e de curtas miras. “Que falta facemos, pois, ti e mais eu entre ese balbordo devastador? Ningunha, e o que sobra sempre está de máis.” Non paga a pena integrarse nese saturado gremio de escritores e críticos literarios, especialmente, miña amiga, sendo muller: “ti non sabes o que é ser escritora”. Agás seres unha George Sand, o tormento non te abandonará.<sup>87</sup> Se vas a un faladoiro e te expresas con propiedade sobre algo que sabes, alcúmante de *bachillera*; se te mantés nunha recatada reserva, es percibida como unha fachendosa que só se digna tratar con literatos; se non respondes ás provocacións, para evitares disputas que a nada conducen, “ulo o teu talento?, nin sequera sabes entreter á xente cunha amena conversa.” Se te fas ver en sociedade, é para chamares a atención e que se fale de ti. Se te afastas do trato coa xente, queres facerte a interesante ou, simplemente, estás tola. [En suma, unha vez que decides entrar no espazo público, do que eles se consideran propietarios, non hai forma, fagas o que fagas, por arre ou por xo, de saíres con ben.]<sup>88</sup>

<sup>84</sup> Citamos a partir da edición incluída en Rosalía de Castro, *El caballero...*, 507-514.

<sup>85</sup> “Desaconséllase, polo tanto, a dimensión pública da escritura, non o propio feito de escribir. Tal afirmación posibilita a interpretación de que a literatura é para a autora unha necesidade que non é doado reprimir, e esencialmente unha actividade íntima (*‘guarda para ti sola tus versos y tu prosa...*’), en consonancia coa que parece ser a poética rosaliana.

Por outra banda, o feito de negarse á dimensión social da escritura é unha constante ao longo da historia da literatura feminina e a propia Rosalía participou de maneira moi notoria neste rechazo. En efecto, son numerosas as noticias que temos de escritoras que non chegaron a selo publicamente, e no caso da autora que nos ocupa parece ser, segundo testemuñas coma as de Manuel Murguía ou as das súas fillas, que cumpría en cada caso vencer a pertinaz negativa á publicación.” (Blanco, *A literatura galega da muller*, 60-61).

<sup>86</sup> “O feito de rachar os escritos ao que aluden estas palabras parece ser outra constante na creación literaria feminina e, no caso de Rosalía, aparece como un dato fiábel da súa biografía.” (*Ibid.*, 61).

<sup>87</sup> “Con estas duras palabras entra de cheo no tema central da condición social das literatas. Comenza afirmando que só sendo unha escritora da calidade da francesa George Sand (a quen tiña citado precisamente nun párrafo anterior como paradigma de calidade) compensaría o suplicio que resulta ser escritora. Aínda que a ambigüidade da expresión ‘serlo como Jorge Sand’, podería facer referencia á protección que supón, ante un certo público, a utilización dun pseudónimo masculino dos que tanto abundaban na época, así como á actitude autoafirmativa e desafiante coa que a escritora francesa asumía o seu rol.” (*Ibid.*, 62).

<sup>88</sup> Permíteme introducir, entre corchetes, algúns incisos na epístola a Eduarda, que, obvia dicilo, non son necesarios para ler e comprender o texto citado ou parafraseado. En calquera caso, penso que os engadidos –

As mulleres repasan polo miúdo os teus múltiples defectos<sup>89</sup> e os homes fanche saber que “unha muller de talento é unha verdadeira calamidade, que vale máis casar coa burra de Balaam, e que só unha parva pode facer a ledicia dun mortal varón.” Os máis graciosos tamén che dirán que, no canto de escribiren, as mulleres deben “reparar os calcetíns dos seus maridos, se o teñen, e se non, aínda que sexan os do criado.”<sup>90</sup> [Sempre haberá un home necesitado dos seus servizos.] E de pouco servirá que abras o armario para amosares unha restra de calcetíns debidamente zurcidos, e demostrares así “que o escribir algunhas páxinas non lle fai a todas esquecerse das súas anxeiras domésticas”, é dicir, que a agulla non é incompatible coa pluma –os que tal afirman, por certo, non gañan o pan que comen e son uns parasitos–. Porque te ollarán como se foses o diaño, e isto para ti, ao careceres de dote, resulta moi preocupante.

Un home de “verdadero talento” e sen prexuízos, se tes a sorte de dares con el, podería ser quen de apreciarte no que vales, mais daquela “xa nada de canto escribes é teu”, pois a xente dirá que “o teu marido é o que escribe e ti a que asinas.” Mesmamente isto é o que me acontece a min [casada como estou con Manuel Murguía, un home que certamente non carece de talento], pois adoita dicirse que “o meu marido traballa arreo para facerme inmortal.” [Porque os homes, prezada Eduarda, teñen dificultade para percibirnos como creadoras, e óllannos como simples criadoras.] Todo o que escribo é seu, o bo e o malo, “mais sobre todo o que lles parece menos malo, e non hai principiante de poeta nin home sisudo que non o afirme.”<sup>91</sup> [E aínda que ti e mais eu non leremos as súas crónicas, a historia –que sen dúbida se ocupará da “probe da tola” e do seu marido–, escrita polos homes, prolongará esta maledicencia.] Pobriño el!, que non dá feito para si e vese na obriga de esforzarse para converter a súa muller nunha “*poetisa* (esta verba xa chegou a facerme dano) ou novelista, é dicir, o peor que pode ser hoxe unha muller.”<sup>92</sup>

Se aínda foses de fóra, de Francia ou de Madrid, poñamos por caso, poderías ser recoñecida como autora. Ora ben, como é posible que unha muller do país, a quen coñecen

---

agás, se cadra, o último– non son excesivamente temerarios, aínda que poderían ser perfectamente prescindibles.

<sup>89</sup> “Os dous sexos murmuran por igual, pero a autora preséntaos, de forma moi certa, caracterizándoos polo rasgo máis significativo en cada caso. A envidia que rexe as relacións entre mulleres dentro das pautas da ideoloxía machista aparece exposta claramente.” (Blanco, *A literatura galega da muller*, 64).

<sup>90</sup> “O pensamento que subxace neste texto non sería formulado claramente ata anos máis tarde polo moderno pensamento feminista: a opresión da muller interfirese coa opresión de clases, de maneira que un home pertencente á clase social máis baixa séntese, polo feito de ser home (e como tal é considerado), superior a unha muller, aínda que esta sexa de clase social máis alta.” (*Ibid.*).

<sup>91</sup> “Lido este ensaio [“Las literatas], pode parecer increíble que haxa, aínda hoxe, quen supedite e subordine a obra de Rosalía de Castro á *batuta* de Murguía, seu home, en virtude da cal, da súa alta dirección, a muller *executaria* a partitura, iso si, como intérprete de mérito. Con apenas vinte e oito anos e catro libros publicados, a escritora vese impelida a facer públicas, para quen quixer lelas e entendela dunha vez por todas, as aclaracións oportunas. Mais, anos, décadas despois, a *mancha* reaparece: Rosalía foi *alguén* porque tivo ao lado e detrás dela un home.” (García Negro, *O clamor da rebeldía*, 167).

<sup>92</sup> “Esta verba (como a de ‘bachillera’ citada con anterioridade) ten unhas fortes connotacións pexorativas que non se dan no seu equivalente masculino. Este reflexo na linguaxe da ideoloxía machista da sociedade, mostra claramente o prexuízo existente contra a muller culta á que se ridiculiza. Rosalía soubo captar moi ben estes sutís matices case insultantes asociados ás palabras ‘bachillera’ e ‘poetisa’.” (Blanco, *A literatura galega da muller*, 66).

desde pequeniña, á que escoitaron falar, “e non andaluz” precisamente, sexa capaz de escribir o que a eles nunca se lles pasou pola cabeza, malia teren estudado filosofía, leis, retórica e poética [disciplinas que nos negan, por consideraren que carecemos da aptitude necesaria para o seu cultivo: o que hai que ouvir]? “Imposible; non pode creerse a non ser que viñese Deus dicilo.”<sup>93</sup> Eu procuro que estas lerías non me afecten moito, mais afectar aféctanme.

Os problemas non desaparecerían se, pola contra, casas cun “home vulgar”. Por máis que sexa el quen “te atormente e te asoballe día e noite, sen deixarte respirar sequera, ti es para o mundo quen o manexa, quen o leva e o trae.” El fala pola túa boca. E isto non pode deixar de “ferirte mortalmente se tes sentimentos e dignidade, porque o primeiro que debe coidar unha muller é de que a honra e a dignidade do seu esposo brillen sempre tan alto como sexa posible.” El é a columna na que te sustentas, e non será “derrubada sen que te arrastre na súa caída.” [Así son as cousas, querida Eduarda.] Agardo a túa resposta. [E se, finalmente, malia as miñas advertencias e consellos, decides xogar coa pólvora, poñereite en contacto cos meus editores: como escribín en “Lieders”, son os teus propios pensamentos os que deben rexer o teu destino (por certo, Vicetto, en carta a Murguía, pide “que cante Lieders” –así se refire a min– “a nosa santa Liberdade!”)].

Como ben se pode apreciar, este breve ensaio constitúe unha denuncia dos atrancos que tiveron que vencer as escritoras, por máis que o século XIX lles entreabrise algunhas portas, segundo a nosa autora recoñecerá no prólogo a *La Hija del mar*. Unha crítica que para Carmen Blanco é “radical polos seus contidos, pero sen perder a compostura obrigada nunha muller; con denuncia, pero sen desafío”.<sup>94</sup> Pilar García Negro, pola súa parte, considera que a “necesidade explícita de autodefensa e de auto-explicación” expresada na carta permítenos caer na conta de “como [Rosalía] vive en carne propia o que, coa distancia do artificio epistolar ‘casual’, denuncia.”<sup>95</sup>

Había que denunciar o que acontecía “porque aínda non lles é permitido ás mulleres escribir o que senten e o que saben.”<sup>96</sup> Sentimento e pensamento, xa que as mulleres, aínda que resulte increíble para algúns, tamén pensan:

O que senten e o que saben. Sentimento e razón; corazón e cerebro; “feminino”/“masculino” na estereotipia clásica e tradicional(ista). Máis unha vez, non hai casualidade na escolla conceptual/léxica. O que, á altura, estaba en cuestión era mesmamente a capacidade racional das mulleres e, xa que logo, a seu dereito a unha educación minimamente homologada á dos varóns e, de aquí, a súa posibilidade (a conversión da potencia en acto) de intervir publicamente a través da escrita ou, máis exactamente, da escrita non “feminina”,

<sup>93</sup> Estas palabras “poñen de manifesto a crenza incuestionábel na superioridade intelectual do home sobre a muller, así como a infravaloración e o autoodio do propio e coñecido fronte á supervaloración e papanatismo ante o alleo, propios, respectivamente, da ideoloxía patriarcal máis machista e da mente colonizada e ignorante.” (*Ibid.*, 67).

<sup>94</sup> *Ibid.*, 59.

<sup>95</sup> García Negro, “Estudo introdutorio”, 95.

<sup>96</sup> Rosalía de Castro, *Obras Completas*, II, 13.

non reducida a fusións afectivas “propias” do seu sexo. Foi este un dos grandes temas de debate do XIX, e Rosalía, como boa filla do seu século, non o ía esquivar.<sup>97</sup>

A segunda transgresión tampouco foi menor: Rosalía escribiu na lingua das clases populares galegas, unha lingua reducida basicamente á oralidade, que nin gramática tiña. No prólogo a *Cantares Gallegos*, editado hai século e medio, así o fai constar: “Sin gramática nin regras de ningunha clas, o lector topará moitas veces faltas de ortografía, xiros que disoarán ós oídos dun purista”.<sup>98</sup> Pero era necesario escribir nesa fala para reivindicar a dignidade de Galicia e da súa lingua. Se Castelao foi o educador da nación,<sup>99</sup> Rosalía foino da patria.<sup>100</sup> E se a patria non se redimiu, non foi certamente por falta de poeta.

Finalmente, transgresión temática, debido a que Rosalía non cantou as pombas e as flores, como mandaban os canons da literatura feminina. Daquela, cal sería a natureza que habitaba a súa alma? Tal é a interrogante que abre *Follas Novas*:

Daquelas que cantan ás pombas i as froes  
todos din que teñen alma de muller;  
pois eu que no as canto, Virxe da Paloma,  
¡ai!, ¿de qué a teréi?<sup>101</sup>

Se consultase co seu coetáneo Ramón Pérez Costales, acharía a mesma resposta que recibían da ciencia médica as nenas afeccionadas a xogar coa pólvora: na súa organización aniñaban trazos masculinos. Sería o Home que nela se agochaba, e xa non un home, Manuel Murguía, quen lle ditaba os versos que ela escribía.

Hoxe a resposta a esta pregunta remite ao xénero e non ao sexo. Eis a lectura que fai destes versos Pilar García Negro:

Difícil condensar en menos textualidade (apenas vinte e nove palabras) a interrogante fundamental sobre as identidades sexuais marcadas como inamovíbeis; o peso dos arquetipos sociais; a soidade e illamento da muller que se afasta do canon, que transita por regos que ela mesma ara; a *devolución* ao sistema sexista da cuestión central: ¿a que *terceiro xénero* pertence a heterodoxa, a disidente?<sup>102</sup>

## Conclusión

O acceso das mulleres á educación formal tivo que vencer tanto as resistencias das elites políticas e sociais, que as excluíron inicialmente do sistema de instrución pública, como das clases populares, que non percibían a utilidade da súa ilustración e mesmo a consideraban perigosa. Isto último resultou particularmente acusado en Galicia, segundo

---

<sup>97</sup> García Negro, “Estudo introdutorio”, 50-51.

<sup>98</sup> Rosalía de Castro, *Obras Completas*, I, 67.

<sup>99</sup> Narciso de Gabriel, “Castelao, educador da nación”, *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, nº 14 (2010): 13-25.

<sup>100</sup> Rodríguez, *Rosalía de Castro*.

<sup>101</sup> Rosalía de Castro, *Obras Completas*, I, 277.

<sup>102</sup> García Negro, *O clamor da rebeldía*, 170.

evidencian as taxas de escolarización e alfabetización. Pero foi tamén en Galicia onde xurdiron algunhas das principais defensoras do dereito das mulleres á educación e ao traballo, como Concepción Arenal e Emilia Pardo Bazán. E non xa a unha educación para a dependencia, é dicir, atendendo á súa condición de futuras esposas e nais, senón a unha educación que lles permitise desenvolver un proxecto vital autónomo, e acceder, xa que logo, ao exercicio das diversas profesións, monopolizadas daquela polos homes. Unha desas profesións, a de escritora, foi practicada por Rosalía de Castro, que reclamou para os seus pensamentos a capacidade de rexeren o seu propio destino.

