

UN TORTUOSO COMIENZO

La situación de la mujer no escapó al influjo de la Proclamación de la Independencia en 1822. Como resultado de este cambio histórico:

(...) parecía haber, por lo menos como discurso oficial, la necesidad de construir una imagen del país que alejase su carácter marcadamente colonial, atrasado, inculto y primitivo. Era verdad que los mismos hombres y grupos sociales continuaban garantizando sus posiciones estratégicas en los juegos del poder en la sociedad; sin embargo, tal vez fuesen ahora necesarios otros dispositivos y técnicas que presentasen las prácticas sociales transformadas aunque muchas de las transformaciones fuesen apenas aparentes. (Louro, 1997: 443).

En el Parlamento, en los periódicos y en las tertulias de los intelectuales eran frecuentes las críticas al abandono educacional en que se encontraban la mayoría de las provincias. El siglo XX ya se acercaba y la mayoría de la población, principalmente la inmensa zona rural del interior brasileiro, seguía siendo analfabeta.

Pese a que desde el inicio del Primer Imperio los legisladores establecieron que todas las ciudades, villas y veredas más pobladas deberían tener “escuelas de primeras letras”, las también llamadas “Pedagogías”, la realidad era otra. En una sociedad esclavista, donde los grandes latifundios eran dominados por terratenientes, que tejían las tramas políticas y silenciaban a mujeres y niños, la enseñanza más bien representaba el riesgo de la pérdida de ese poder absoluto (el peligro del pueblo culto...). No obstante, había escuelas para niños y niñas. Diferentes congregaciones religiosas, masculinas y femeninas, y algunos hombres y mujeres laicos (que deberían ser personas “intachables”), compartían la educación de los hijos de las “familias de bien”: “*Leer, escribir y contar, saber las cuatro operaciones, más la doctrina cristiana, en eso consistían las primeras en-*

señanzas para ambos sexos; pero pronto algunas diferencias aparecían: para los niños, nociones de geometría; para las niñas, bordado y costura” (Louro, 1997:444).

Esta diferencia entre el currículo masculino y el femenino vendría a incidir seguramente en una gran disparidad de perspectivas salariales entre los futuros maestros y maestras.

La primera ley de instrucción pública (1827) establecía que ambos sexos serían nombrados como profesores; sin embargo, el hecho de que los varones recibiesen, en cuanto al contenido, más estudio, les daba la posibilidad de asumir otros cargos que les complementaba el sueldo y que quedaban así vedados a las mujeres por *no tener la capacitación exigida*.

La “Ley de Instrucción Pública” en realidad no fue en la praxis un instrumento de los derechos de igualdad. Las distinciones de clases, sexo, raza, etnia y religión marcaron una acentuada división en las propuestas educacionales entre los diversos sectores de la sociedad brasilera.

Los niños negros descendientes de los 12 millones de esclavos que llegaron al Brasil y que representaban la mayoría de la población infantil crecían en la violencia del trabajo más duro y apenas sobrevivían. Una excepción, como el caso del gran escritor Machado de Assis, que “a pesar de” ser mulato llegó a ser el fundador de la Academia Brasileira de Letras y es considerado actualmente el padre de la literatura brasilera, hace parte de circunstancias aisladas que surgieron gracias a iniciativas filantrópicas de algunos blancos que se responsabilizaron por la educación de esos *marginados* sociales. Son muy pocos los casos de niños negros que fueron aceptados en las escuelas de la época.

Algo semejante pasó con los niños indígenas. A pesar de ser objeto de la acción de algunas órdenes religiosas, su educación debería darse de acuerdo con las prácticas de sus propios grupos étnicos, y por lo tanto, *estaba vedada la presencia de niños indígenas en las escuelas comunes*.

Los hijos de los inmigrantes que empezaron a llegar masivamente a partir de 1868 también estaban bajo las prácticas educativas de acuerdo con sus grupos de origen (fuesen italia-

nos, alemanes, japoneses, etc.), y a las niñas les correspondía ayudar en los cultivos, en el trabajo doméstico y en la crianza de los hermanos menores. Asimismo, esa masa migratoria terminó ocupando un espacio fundamental en el naciente proceso de industrialización brasileiro: y ya a fines del siglo se organiza en torno de ideales políticos marxistas, principalmente el anarquismo introducido por los italianos.

En los periódicos libertarios eran frecuentes los artículos que señalaban la educación como *un arma privilegiada de liberación* para la mujer. Hombres y mujeres se reunían por la noche, después de la ardua labor en las fábricas, para discutir, entre otros temas, sobre las escuelas libertarias que educarían a niños y niñas con equidad (Rago, 1985:97).

Podemos decir entonces que el proceso de industrialización fue clave para el desarrollo y empoderamiento de la mujer brasileira, dada la necesidad de modernización de esa nueva sociedad. Era fundamental vincular la mano de obra femenina a la máxima fundacional de la nación: *Orden y Progreso*.

Ese concepto moderno de “higienización social” que llegó al país con las ideas positivistas y científicistas, a inicios del siglo XX, incorporaban la educación femenina como un instrumento capaz de “barrer” de la sociedad brasileira las primitivas supersticiones africanas e indígenas incorporadas a la mentalidad de lo que Darcy Ribeiro, eminente antropólogo brasileiro, llamó *pueblo nuevo*, un concepto teórico desarrollado para describir la estructura de los pueblos plurirraciales y pluriculturales que surgieron en el continente americano.

Materias como matemáticas y ciencias naturales, en realidad abrieron a la mujer un espacio más en el proceso educacional de los brasileiros. Paso a paso, cada “fisura” en el nuevo orden social era aprovechada por las brasileiras hacia un empoderamiento que florecería espléndidamente años más tarde.

Educación primaria, un trabajo de mujer.

Las escuelas para la formación de profesores de enseñanza básica (Escuela Normal), fueron ampliadas significativamente

a partir de mediados del siglo XIX para que pudiesen atender a la esperada demanda escolar. Curiosamente, los informes oficiales indicaban que más mujeres que hombres ingresaban cada año a dichas escuelas: “*En 1881 en São Paulo se graduaron nueve hombres y una mujer; en 1882 lo hicieron nueve mujeres y once hombres. De ahí en adelante el número de señoras normalistas fue creciendo gradualmente hasta tal punto que en los últimos diez años casi se triplicó*” (Reis, 1993:51).

Tal tendencia no parecía ser una característica exclusiva de esa provincia. Los hombres estaban abandonando los salones de clase, hecho probablemente debido al proceso de urbanización e industrialización que les ampliaba las oportunidades de trabajo, principalmente en las regiones próximas a las capitales. Esos cambios sociales acelerados llevaron a una “feminización del magisterio”, también observada en otros países. La presencia masiva de los inmigrantes amplió el crecimiento de los sectores medios y conllevaron a otras expectativas en relación a la escolarización.

Una mayor actividad comercial, la circulación de más periódicos y revistas y la institución de nuevas costumbres y comportamientos ligados a las transformaciones urbanas produjeron nuevos sujetos sociales, y todo conllevaba a la consolidación de una “feminización” de la enseñanza básica.

La salida de los hombres de los salones de clase dejó vacantes las asignaturas hegemónicamente masculinas –no había ya suficientes maestros para las clases de geometría, filosofía, álgebra o historia. Esas materias, antes vedadas a las mujeres, pasaron en ese momento a necesitarlas. Gradualmente, las clases de bordado, costura y piano fueron reemplazadas por las “materias masculinas”.

Nuevas disciplinas científicas como la psicología, por ejemplo, demostraban que el desarrollo “normal” de los niños debería tener en cuenta la equidad de géneros. En un momento en que las sociedades se volvían más complejas, se buscaba ordenar y regular los sujetos para una participación más efectiva en las exigencias de la modernidad. Era necesario que los individuos de ambos sexos supieran autogobernarse.

Las nuevas corrientes científicas encontraron también fuertes resistencias: la incompatibilidad del matrimonio y de la maternidad con la vida profesional, los argumentos religiosos e higienistas que responsabilizaron a la mujer por la manutención de una familia “saludable”, fueron (y todavía son) una de las construcciones sociales más persistentes. El matrimonio y la maternidad eran considerados efectivamente la verdadera “carrera femenina”; todo lo que representara un riesgo para el desempeño de la “función social” de las mujeres debería ser considerado como un desvío de la norma. De esa manera la feminización de algunas ocupaciones como la enfermería o la docencia básica, por ejemplo, “tomaron prestadas” las características femeninas de cuidado, sensibilidad, amor, vigilancia, etc. De algún modo, podría decirse que los nuevos oficios abiertos a las mujeres, en ese fin de siglo, llevaban la doble marca del modelo religioso y de la metáfora del *marianismo*: dedicación, disponibilidad, humildad, abnegación y sacrificio.

El juego de las representaciones

La fragilidad femenina constituida por el imaginario del discurso religioso, jurídico, médico y educacional se configuraba en un proceso de protección y control; la “producción” de las nuevas profesoras pasa a darse en medio de aparentes paradojas —la nueva maestra debía ser al mismo tiempo seguidora y dirigente, profesional y madre espiritual, disciplinada y disciplinadora. (Louro, 1997:454)

El ambiente físico de las escuelas normales representaba un tiempo y un espacio propios: los edificios solemnes, de fachadas pomposas, indicaban que por allí pasaban personas especiales. Los salones de clase, los corredores, la capilla, los crucifijos, las banderas, los retratos de autoridades acompañados de las fotos de los egresados de otras promociones y los bustos de personalidades ilustres, ya sugerían el destino de las futuras maestras. Las niñas deberían estar siempre ocupadas, involucradas en “actividades productivas”, controladas en un “tiempo disciplinar”. Tenían que aprender la lógica y ritmo propios de la escuela.

la, donde los valores y el comportamiento ejemplar era la tónica: todo era organizado a fin de que las niñas aprendieran hasta donde podían llegar y cuáles espacios les estaban vedados. Los permisos y prohibiciones tenían que ser interiorizados y aprendidos a través de una serie de rituales, símbolos y normas que las volvería auténticas profesoras.

La escuela normal desarrollaba de cierta manera un movimiento ambiguo: por una parte promovía la ruptura con el ambiente del hogar, porque de algún modo las capacitaba y les daba una mayor legitimidad que era exigida a la mujer moderna, pero era también un espacio que debía mantenerse ajeno a las discusiones de orden político, moral y religioso, ya que la mentalidad vigente afirmaba que la polémica y la discusión iban “contra la naturaleza femenina”.

A las niñas se les exigía una *actitud discreta y digna*. Los uniformes siguiendo el severo modelo inglés, debían esconder al máximo sus cuerpos, volverlos prácticamente asexuados. Toda la normatividad escolar iba hacia la disciplinarización, a la transformación de las niñas en *cuerpos dóciles* y a la autorregulación de los sujetos, pues ellas serían el “espejo” moral y social de sus instituciones. Las buenas costumbres y una intachable conducta moral y religiosa eran prácticas del día a día que restringían incluso las lecturas que podían hacer. Así es como varios de los clásicos de la literatura universal eran vedados a las niñas. No se podía permitir que lecturas con contenidos tan “fuertes” (aun tratándose de obras literarias francesas, inglesas y estadounidenses incuestionables en los medios intelectuales por su importancia) “manchasen” el pensamiento virtuoso que debía tener una normalista.

La feminización del magisterio mantenía fuertes lazos con el ideal religioso de “la virtud”. Al subordinarse a la autoridad del Estado, las profesoras se sometían a ser una especie de “clérigos laicos”, cuyas vidas, acciones y pensamientos, deberían tener un comportamiento recto. Debían ser controladas, ser una especie de modelo para los niños y jóvenes que serían “los hombres del mañana”. La maestra en el colegio debía consagrarse a sus

alumnos como una *madre espiritual*. Son innumerables los registros de las fiestas del día del maestro o de las madres en que la célebre *Oración del maestro*, escrita por Gabriela Mistral, reafirmaba el carácter maternal que debería tener la profesora “*para poder amar y defender, como las madres, lo que no es carne de mi carne*”.

Sería interesante hacer un seguimiento a esa representación romántica de la maestra como madre, pero creemos que estamos más bien ante un espejismo que ante una realidad. Preferimos apuntar hacia la trayectoria de esos sujetos que a pesar de las representaciones impuestas caminaron en el sentido asociativo y de organización sindical. Paschoal Lemme recuerda en sus memorias el incidente célebre de una huelga que hicieron los alumnos varones de la Escuela Normal de Rio de Janeiro porque una mujer, la eminente profesora Ester Pedreira de Melo, por primera vez en la historia del país fue elegida para el cargo de inspectora escolar (Lemane, 1998:131). “*La mujer se fue adentrando sutilmente en la enseñanza básica desplazando paulatinamente al hombre. Las leyes y las praxis la mantuvieron alejada por mucho tiempo de la administración, argumentando como elementos inamovibles los excesos de su afectividad y la inseguridad de su temperamento, pero la resistencia cedió*” (Almeida apud Lopes, 1991:26).

El papel desempeñado por estas mujeres pioneras de la educación rompía con las representaciones y expectativas más tradicionales, lo que sin duda contribuyó para que sus discípulas las admirasen e imitasen “creando escuela”. La mujer deja de ser la madre espiritual para ser reconocida públicamente como *profesional o trabajadora de la educación*. Las antiguas asociaciones o gremios escolares que anteriormente se dedicaban a obras sociales, se transforman en el centro más aguerido de las reivindicaciones de los derechos de los profesionales de la educación básica. Allí se gestaron las huelgas y las manifestaciones públicas que dieron mayor visibilidad a los problemas de la educación en el Brasil.

Es importante decir que ese movimiento fue generador de transformaciones a las que se fueron sumando poco a poco otros gremios profesionales. Los educadores, que paulatinamente acabaron siendo en su mayoría mujeres, se convirtieron en gestores de un nuevo orden nacional. Si hacemos un rastreo de algunas décadas de la historia de las mujeres con relación a la educación, observamos que a pesar de estar ellas en el centro de las representaciones de los discursos religiosos, políticos y científicos como seres débiles, no les importó mucho usar dialécticamente ese discurso para ocupar un nuevo espacio social.

La historia de la mujer a través de la educación es constitutiva y constituyente de las relaciones sociales de poder (Louro, 1997).

De una forma “sutil”, la mujer se imbrica en todo el tejido social, sufriendo los efectos del poder pero también aprovechándose de todas las fisuras posibles para empoderarse. Pensarlas sólo como “sujetos sometidos” es empobrecer su historia. Las mujeres fueron capaces de construir resistencia, subvertir el *statu quo* y engendrar discursos discordantes. Prueba de ello es el “brote” de los personajes femeninos protagonistas en la ficción de la época, y más aún, de las voces femeninas que se apropiaron de la literatura y el periodismo decimonónicos.

Literatura y empoderamiento femenino: Hacerse escritora

No hay manera de evitar que los hombres admitan semejantes verdades. Ellos tejieron la sociedad con mallas de dos tamaños –grandes para ellos, para que sus pecados y faltas salgan y entren sin dejar señales, y extremadamente menudas para nosotras (...) ¡Y lo pintoresco es que nosotras mismas nos convencimos de ello! (Lopes de Almeida apud Telles, 1999:408).

Excluidas del proceso de creación cultural, las mujeres del siglo XIX estaban sujetas a la autoridad/autoría masculina, enredadas y circunscritas a sus tramas en el arte y en la ficción.

La escritora y crítica literaria Virginia Woolf escribió en las primeras décadas del siglo XX que durante siglos la mujer sirvió como “*espejo mágico dotado del poder de reflejar la figura del hombre con el doble del tamaño natural*”. Sin eso, afirma, “*las glorias de todas las guerras serían desconocidas y los superhombres no habrían existido*”. La mujer sirvió también de espejo mágico entre lo desconocido y el artista, transformándose en musa inspiradora y a la vez invento de la creación masculina (apud Telles, 1999:408).

Para volverse creadora, la mujer tendría que matar esa creación masculina, el “ángel del hogar”, el dulce ser que sostiene el espejo de aumento, y enfrentar su otro lado, el de las sombras, a través de la desobediencia y la rebeldía. El proceso de transformarse en *monstruo contestatario* dejó fuertes huellas en la escritura femenina guardada a siete llaves dentro de los escaparates o gabinetes de la cocina (ciertamente más resguardados del alcance de sus padres y maridos). Antes de empuñar la pluma que por tanto tiempo había estado fuera de su alcance tuvieron que “escapar” de los textos masculinos que las definía como superficiales y soñadoras, a fin de adquirir alguna autonomía para proponer alternativas a la autoridad patriarcal que las aprisionaba.

Seguramente el marco-cero de los primeros intentos de la mujer en la carrera de las letras, *un oficio de hombre*, fueron los célebres *cuadernos de bocadillo*. Empacados en tamaño libro, los bocadillos venían envueltos en papel celofán con un bonito cuaderno como obsequio. Las muchachas no sólo endulzaban su día, sino también sus próximas semanas con la oportunidad de llenar las hojas en blanco del cuaderno con sus pensamientos, poesías o recuerdos en forma de diario. El Archivo Nacional de Río de Janeiro tiene en su acervo millares de esos cuadernos, que son la más expresiva memoria del pensamiento y poder creativo de nuestras bisabuelas:

¿Cómo olvidar los cuadernos de apuntes e inspiración de Ana Lisboa dos Guimarães Peixoto Bastos, nacida en una

casa antigua en Goiás Velho en 1889, casa asombrada por memoria de los tiempos y glorias pasadas, por fantasmas de la infancia? Ana salió, hizo un bello nombre como fabricante de dulces, hizo toda una vida. 'Pobre, vestida de cabellos blancos, volví...' Ana se hizo Cora Coralina, seudónimo de la niña que solamente cursara la primaria y que, sin embargo, poetara desde los 14 años. Murió en la vieja casa del puente en 1985, Cora Coralina, doctora Honoris Causa por la Universidad de Goiás, miembro de la Academia Goiana de Letras, habiendo recibido como poeta y prosista el Trofeo Jabuti y el premio Juca Pato como intelectual del año en 1984. (Telles, 1999:409).

Cora Coralina sacaba de los dulces que creaba en su vieja casa blanca a la orilla del río el arte que asombró al mundo artístico brasileiro. Descubierta cuando ya tenía la cabeza completamente blanca y la piel arrugada por sus muchos años, hoy en día es considerada como uno de los mayores nombres de la poesía brasileira en el siglo XX. Lo que hizo Ana/Cora no fue más que seguir con la tradición de muchas poetas y novelistas que la antecedieron. El dominio de la trayectoria de la escritura fue largo y difícil para las mujeres en el Brasil. Muchas como Nisia Floresta, anteriormente citada, no se preocuparon con lo que pudiera decir la gente, y caminaron a través de los laberintos del idioma hasta dominar los mecanismos semánticos del lenguaje.