

APORTACIÓN DE LA MUJER A LA LITERATURA SOCIAL ANGLONORTEAMERICANA DE FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX

Marto Redondo Madrigal

Marto Redondo Madrigal, Universidad de Castilla-La Mancha.

1. INTRODUCCIÓN

La contribución de la mujer a la literatura en lengua inglesa ha sido irregular a lo largo de la historia. En la Inglaterra de la Baja Edad Media, por ejemplo, sólo se han rescatado recientemente las obras místico-religiosas de las escritoras Julian de Norwich y Margery Kempe (Abrams & Greenblatt, 2000) mientras que hay una proliferación de excelentes escritoras contemporáneas, como las británicas Virginia Woolf y Doris Lessing o la norteamericana Marilyn French, por citar sólo tres ejemplos.

Entreambas épocas, hubo otras aportaciones aunque no nos sean muy familiares. Este es el caso de la producción escrita de un conjunto de autoras que enriquecieron tanto el mundo de las letras como el de las ciencias sociales a finales del siglo XIX y principios del XX. De ellas vamos a hablar porque, aunque poco reconocidas, su trascendencia ha sido grande. De hecho, el testimonio que aportan sobrepasa con mucho la concepción típica de la mujer como “religious sex”, según la llamaba Edward Bellamy en *Equality* en 1897. Poco podía imaginarse el hombre medio americano de entonces, y, por extensión, su coetáneo del occidente europeo, que la mujer se iba a convertir en ciudadana de la sociedad desarrollada de nuestros días.

En literatura, así como en otras ramas del saber, la importancia que el género femenino ha tenido en la historia del pensamiento occidental no ha sido bien valorada. Baste recordar la lucha de Mary Wollstonecraft (1996), que en su libro *A Vindication of the Rights of Woman*, publicado en Inglaterra en 1792, reclama -frente a una existencia destinada a satisfacer al varón- los derechos de la mujer a alcanzar las mismas oportunidades que el hombre en el trabajo, la educación o la política; o la energía de Charlotte Perkins Gilman, activista y representante de las reivindicaciones feministas, cuya relevancia, tanto en sus aportaciones teóricas como prácticas, veremos más adelante. Ambos casos, por su trayectoria, ponen en entredicho manifestaciones desafortunadas como

las del presidente de los EEUU, Grover Cleveland, publicadas en el periódico *Ladies Home Journal* en Octubre de 1905 (Cunliffe, 1991:303), en las que afirmaba que el sufragio de las mujeres sería “imprudente por su débil facultad para el razonamiento lógico y claro” y, a veces, eran “irritables e inestables” aunque sus enfados fueran, invariablemente, el preludio de “una brillante sonrisa y un caluroso cariño”.

La literatura puede estudiarse desde el punto de vista del autor, del lector, del texto o del contexto. Estas perspectivas pueden acometerse bien aisladamente o en interacción entre todas o parte de ellas. El procedimiento que sigo aquí es el siguiente: primero, planteo unas breves reflexiones sobre la influencia que tanto el texto como el contexto ejercen en la producción literaria y la importancia de las relaciones entre autor y lector cuando ambos son coetáneos; en segundo lugar, describo someramente la evolución del feminismo en su relación con la realidad social de los momentos históricos más significativos, las ciencias de la sociedad y la literatura, haciendo mención especial al tipo de crítica que las filósofas feministas adoptan en este movimiento, y, por último, presento la vida y la obra de una simbólica selección de mujeres -valiosas, innovadoras, luchadoras, intelectuales, exigentes consigo mismas y perseverantes- que injustamente han permanecido silenciadas. Era preciso sacarlas a la luz ya que, sin su germen, no hubiera sido posible la consecución de muchos logros feministas ni la puesta en marcha de numerosos programas sociales. Nuestra humilde contribución no intenta sino destacar algo que es de justicia: el reconocimiento de sus valores.

2. LECTOR, AUTOR, TEXTO Y CONTEXTO

De entre las relaciones de poder que se establecen entre lector y texto, lector y escritor, escritor y texto, etc., según Bennett & Royle (1995:15), la crítica ha prestado gran atención a las cuestiones de género y raza. Por ejemplo, Judith Fetterley (1978) ha argumentado que las lectoras de los EEUU han sido “immasculated”, esto es, han recibido instrucción lectora como si fueran hombres; las mujeres deberían empezar a liberarse de la idea de un lector “universal”, que es implícitamente masculino, y a desarrollar modelos de lectura específicamente femeninos que no se identifiquen necesariamente con los masculinos. Se trata, según Culler (1983:43-64), de averiguar qué significa leer como mujer, pues ¿en qué grado es distinto a leer como hombre? ¿sabemos lo que es leer como hombre? ¿sería posible pensar, ante el poema “Ozymandias”¹ de Shelley escrito en 1818, en una lectura diferenciada según el género? Si asumimos que el viajero es masculino -había pocas viajeras solitarias a principio del siglo XIX- podemos ver que el poema no es sólo sobre el orgullo masculino, sino también sobre la “lectura” masculina, esto es, un texto exageradamente masculinizado donde las mujeres quedan

excluidas. Sin embargo, pocos críticos lo han analizado desde el punto de vista del género, por lo que podríamos decir que, en este sentido, la reacción crítica ha sido “inmasculated” asimilando la influencia masculina de esos versos.

La crítica relacionada con ésta y otras cuestiones, como etnia, colonización, opresión y discriminación social, etc., ha transformado la naturaleza de la lectura contemporánea, poniendo el acento, según Said (1993:79), en la lectura de tipo “contra-puntal”, por la que, al leer un texto, el lector se abre tanto a lo que hay en él como a lo que el autor excluye. Es más, no es hiperbólico afirmar que tal perspectiva crítica ha influido en el universo literario de autores masculinos actuales, según se desprende de las declaraciones de Pérez Revete (Azancot, 2002:18-23) “... para escribir *La Reina del Sur* he pensado y sentido dos años y medio como una mujer”.

En la escritura de las mujeres, o en el estudio de tendencias supuestamente no dominantes -esto es, ni blanca, ni europea, ni masculina, ni clase media, ni heterosexual, etc.- el énfasis se ha puesto, y se continúa poniendo, en la figura del autor, que, en líneas generales, sigue siendo conformista y convencional. Conformismo o convencionalismo que se comprenden sólo si, según afirman algunos teóricos, se presentan como principio de una estrategia a largo plazo que tiene la finalidad de causar problemas, dislocar y transformar los valores burgueses establecidos: blancos, patriarcales y antropocéntricos. También es cierto que nuestra opinión sobre un texto determinado probablemente nunca pueda dissociarse de lo que conocemos, o creemos conocer, de su autor, pues, ¿no nos parece profético el mensaje que sigue en los versos de “Ode to a Nightingale”, (“Oda a un ruiseñor”), sabiendo que su autor, John Keats, murió de tuberculosis a la edad de 25 años?:

Ode to a Nightingale

Now more than ever seems it rich to die,
To cease upon the midnight with no pain,
While thou art pouring forth thy soul abroad
In such an ecstasy!
Still wouldst thou sing, and I have ears in vain-
To thy high requiem becomes a sod.

Oda a un ruiseñor

Ahora más que nunca me apetece morir,
partir a medianoche sin dolor,
cuando se te sale el alma,
¡en pleno éxtasis!
Aunque cantaras, haría oídos sordos,
para ignorar tu gran réquiem.

En esta línea de razonamiento también nos podemos preguntar: ¿es el texto parte del mundo o no? La dicotomía mundo-texto es también una postura crítica en constante ebullición. Por eso, el post-estructuralismo -nuevo historicismo, feminismo, deconstrucción, etc.- socava incesantemente los términos de tal dicotomía, intentando averiguar cómo varía un texto si lo separamos del mundo. Los textos literarios son para Foucault (1970:290) actos que desestabilizan la propia noción del mundo y obstaculizan radicalmente cualquier separación entre mundo y texto.

Quizás en un primer nivel hay invariablemente una valiosa lectura/escritura del texto literario en términos de existencialismo biológico/anatómico: sólo hay una forma de diferencia sexual, a saber, masculino/femenino, hombre/mujer, chico/chica o cualquier otro estereotipo semejante. De este modo, la literatura se puede definir como el espacio en el que nuestras asunciones sobre la diferencia sexual se someten a un reto más intenso y productivo, es decir, no existe el trabajo literario machista, feminista o sexista en sí mismo, sino distintas maneras de leer o de escribir.

Estas consideraciones se exponen para recordar cómo autor, lector, texto y contexto se interrelacionan constantemente, y para resaltar la importancia del género tanto en la literatura como en cualquier aspecto de la vida cotidiana.

El apartado siguiente, ofrece una semblanza histórica del feminismo en el contexto que nos ocupa y su relación con el acontecer social y político donde se desarrolla. Veremos cómo las mujeres, a pesar del intento de ser ignoradas por los cánones clásicos, han ido haciéndose hueco e imponiendo sus derechos en todos los campos de la realidad social.

3. EVOLUCIÓN DEL FEMINISMO, REALIDAD SOCIAL Y LITERATURA

Se define el feminismo como el movimiento social que pretende la igualdad de derechos y libertades entre el hombre y la mujer.

La postura de las mujeres de hacer oír su voz y manifestarse desde una perspectiva diferente viene determinada, como en otros grupos y movimientos sociales, por unas estructuras de dominación y subordinación que se han producido desde siempre (Lerner, 1988) y cuya única vía de superación es la lucha social. Las feministas argumentan que las ciencias de la sociedad centran su atención, tradicionalmente, en el mundo tal y como lo ve el hombre, ofreciendo del mismo, según Humm (1989:272), una visión sesgada.

La lucha ha sido llevada a cabo por las propias mujeres si bien algunos hombres, cuya conciencia de la justicia trascendía del ámbito cultural y político, las han apoyado ocasionalmente. Aunque siempre hubo

mujeres que reclamaron su papel en la sociedad -contamos con precedentes en el siglo XVII-, sus reivindicaciones tomarán mayor impulso en momentos de liberación de la historia moderna, alcanzando los primeros logros en la década de 1780 a 1790, como consecuencia de los debates y luchas que rodearon las revoluciones americana y francesa (1778 y 1789 respectivamente).

Es, pues, en la Ilustración cuando el ideal revolucionario de reforma igualitaria y liberal reclamado por la burguesía, los agricultores y los trabajadores urbanos salpicó a las mujeres, quienes, hartas de estar infrconsideradas por su género, se sumaron a estas demandas. En el siglo XIX, esta conciencia igualitaria cristalizaría en el movimiento para obtener el “sufragio de la mujer”.

La década de 1850 fue una época importante por la movilización contra la esclavitud y a favor de los derechos políticos de la clase media. A principios del siglo XX, especialmente en la era progresista de los EEUU, numerosos movimientos reclamarían el sufragio de las mujeres y reformas legislativas cívicas e industriales. Asimismo, debido a la movilización masculina de las dos guerras mundiales, el trabajo de las mujeres jugaría un papel esencial en el mantenimiento de la industria y de la sociedad. Pero, pese al derecho al voto conseguido a mediados del siglo XX, la mujer continuó trabajando en los puestos tradicionalmente reservados para ella.

Con todo, las condiciones sociales de inferioridad y dependencia fueron cambiando después de la segunda guerra mundial, a medida que se socializaba la educación y se creaban más puestos de trabajo. Con la incorporación de la mujer al trabajo, el número de hijos fue disminuyendo, al tiempo que, gracias a los electrodomésticos, fueron aliviándose las intensas tareas del hogar. Todo ello contribuyó a que la mujer se reafirmara en la creencia de que las ideas de la sociedad tradicional no valían para interpretar sus condiciones reales de vida. Además, en la década de los 60, el movimiento de los Derechos del Ciudadano en los EEUU las animó en su reclamación de mejores condiciones, y para ello utilizaron los mismos recursos de agitación de masas y crítica social que se usaron para exigir otros derechos.

En la actualidad, el creciente movimiento feminista aspira a cambiar el estereotipo de mujer dominante en la sociedad: ser débil, pasivo y dependiente, menos racional y más emotivo que el hombre, que persigue independencia económica, social y psicológica con respecto al varón. El movimiento ha criticado la insistencia de los medios de comunicación en presentar a la mujer como objeto de deseo sexual de los varones y ha contribuido a que la mujer sea consciente de poder tener las mismas oportunidades que el hombre. Otra de las metas feministas ha sido mejorar la participación de la mujer en la toma de decisiones políticas y en todas las demás áreas de la vida civil.

Pero las aspiraciones del feminismo no son homogéneas: están condicionadas por el entorno. Así, mientras que en las sociedades occidentales desarrolladas, el movimiento ha llevado a cabo campañas contra la manera estereotipada, discriminatoria o desviada en que se presenta a la mujer en los medios de comunicación, en algunas partes de África, los objetivos feministas son más fundamentales, pues tratan de impedir la lapidación de la mujer, de eliminar la costumbre de “comprar” a la novia antes de la boda o de prohibir la ablación del clítoris.

La literatura no ha permanecido ajena a este movimiento reivindicativo, viéndose influida, en su concepción teórica, por las perspectivas feministas. Respecto a ello, la contribución de la mujer, con su particular punto de vista de género, constituye un estimulante enfoque teórico. La novela de Gilman, *The Yellow Wallpaper*, escrita en 1892, presenta un drama que simboliza la tensión de las relaciones económico-sexuales de la sociedad, que impiden el trabajo autorrealizador de la mujer; el libro *The Second Sex* de Beauvoir, publicado en 1949, marca un punto de inflexión en el feminismo moderno llamando a la conciencia feminista a considerar que reclamar la liberación de la mujer es, a su vez, reclamar la liberación de los hombres; el importante trabajo de la norteamericana Betty Friedan, *The Feminine Mystique*, publicado en 1963, ataca el modelo de vida de hogar aburrido y sin futuro, es decir, el condicionamiento de la mujer a acatar roles pasivos y a depender del dominio del varón.

Ha habido mujeres que, a través de la literatura y la ciencia, intentaron promover cambios en la sociedad. Tal es el caso de Harriet Martineau, Charlotte Perkins Gilman, Jane Addams, Florence Kelley, Anna Julia Cooper, Ida Wells-Barnett, Marianne Weber o Beatrice Potter Webb y de otras muchas, cuya obra literaria y científica quedó relegada a segundo término frente al reconocimiento exclusivo de la de los varones. Según Ritzer (2001:10), incluso teóricos como Spencer, Weber o Durkheim pasaron por alto la importancia de mujeres como Martineau, autora de un importante cuerpo teórico-práctico sobre ciencia política y sociología.

Pero, afortunadamente, junto a las demandas femeninas, van apareciendo respuestas masculinas a la política de género, como las de Rosenberg (1982), Collins (1990), McDonald (1994), Gordon (1994) y Lengehan & Niebrugge-Brantley (1998), que están dando lugar a un florecimiento en la investigación de inspiración feminista en los últimos tiempos. Existen, también, publicaciones especializadas que aumentan el atractivo de la teoría feminista para los investigadores, tales como *Signs*, *Feminist Studies*, *Sociological Enquiry* y *Gender and Society* además de las asociaciones *Sociology for Women in Society (SWS)* y *National Women's Studies Association (NWSA)*.

La literatura, como decíamos, no sólo ha contribuido a la difusión de los principios y valores del feminismo, sino que, como otras disciplinas,

se ha visto influenciada en su concepción teórica por esas perspectivas en un proceso de “feedback”. Por lo tanto, el particular punto de vista de género asociado a la estratificación –clase, raza, edad, heterosexualidad obligatoria y desigualdad geosocial-, ha influido en la sociedad con un estimulante enfoque teórico impulsor de creatividad. Los casos que aquí veremos son cuatro ejemplos pertenecientes a una comunidad de mujeres de Europa y América que pueden considerarse representantes de la literatura social y política bajo el prisma femenino, en el periodo que va desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la primer mitad del siglo XX.

La contribución de la mujer a la ciencia ha hecho que la base teórica y crítica de una disciplina se desmorone y cristalice en un nuevo paradigma. Tal evolución asimila el canon de sus obras clásicas, pero el canon cambia con el tiempo, pudiendo adoptar, según Khun (1970), la modalidad de cambio “nomal” o “revolucionario”. Es sin duda en esta segunda opción donde cabe incorporar a las madres fundadoras del feminismo literario y social (Ritzer, 2001:354).

4. LA CRÍTICA FILOSÓFICA DEL FEMINISMO

Las filósofas feministas se lamentan de que sus homólogos varones no analicen el pensamiento feminista como ellas estudian el suyo. La demostración de este aserto está en que pocos filósofos ilustres del igualitarismo ilustrado citan, por ejemplo, a Olympe de Gouges como autora de la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*, a Condorcet como valedor del derecho de ciudadanía para la mujer, o de Mary Wollstonecraft como autora del primer manifiesto de los derechos de la mujer y miembro del círculo de Shelley, Godwin, Paine y otros (Brailsford, 1986), radicales ingleses identificados con los ideales de la Revolución Francesa. Aún así, el pensamiento feminista trata de teorizar sobre un movimiento social que está provocando cambios antropológicos fundamentales aunque para ello tenga que recurrir a estilos filosóficos de varones, habitualmente blancos, de clase media, etc.

Las corrientes filosóficas del feminismo son muy variadas y los debates que se establecen dependen de los paradigmas que nutren sus presupuestos teóricos; de hecho, son tan diversos que se ha llegado a hablar de tantos feminismos como temáticas. En realidad, el feminismo tiene sus exigencias y adopta un ritmo de acción dependiendo del movimiento social que trata de detectar y descifrar, lo que, a su vez, determina necesidades conceptuales propias.

Sin embargo, aunque el panorama del pensamiento feminista haya de interpretarse con matices, no es caótico; antes bien, tiene su lógica interna y es susceptible de superar los parámetros que orientan el complejo sistema del pensamiento filosófico actual. Por otro lado, las femi-

nistas ni piensan ni viven solas: comparten, aunque no se diga en qué proporción, el mundo social, cultural, intelectual y académico con los varones, así que, como ellos, han de ajustarse a las líneas fundamentales del pensamiento científico para elaborar sus conceptos.

Los profesionales de la filosofía, tanto hombres como mujeres, han tomado conciencia de que, para dar respuesta a los retos que plantea el movimiento social feminista, se impone una remodelación en el campo de la teoría filosófica. El feminismo es, en esencia, político, pues cuestiona el dominio del hombre sobre la mujer. La raíz de esta alegación reside en el solapamiento de lo “antropológico”, que se refiere a lo humano en sentido genérico, y de lo propio del “varón”, que ignora la mitad femenina de la población y ha viciado por tal parcialidad, sistemáticamente, los discursos filosóficos. Según Molina (1993), hay que detectar y depurar este solapamiento, que afecta a la filosofía por sus incongruencias, como la de no incluir, en muchos de sus planteamientos, a las mujeres o, en el mejor de los casos, haciéndolo, pero asignándoles un espacio sin haberlo negociado con ellas.

La dialéctica es imprescindible para generar ideas y acomodar el feminismo en el conocimiento filosófico que genera. Ahora bien, el tipo de dialéctica que se suscite en la teoría feminista no debería consistir en la repetición de otras reivindicaciones con un toque feminista en las réplicas. El feminismo ha de adoptar la dialéctica deconstructiva, crítica, en oposición a la filosofía patriarcal hecha -con más excepciones de las que aparecen a primera vista- por y para varones. La deconstrucción es más adecuada que la reconstrucción sistemática de Heidegger o Derrida que, por razones teóricas y prácticas, aún no estamos en condiciones de formular. Por esta connotación, Amorós (2000: 10-11) prefiere la denominación “feminismo filosófico” frente a la de “filosofía feminista”.

Por lo demás, el feminismo cumple los requisitos de toda teoría filosófica: radicaliza el legado de los teóricos anteriores, mantiene una actitud ambivalente con respecto a él y construye su identidad evitando incongruencias. Es un producto precoz y radical de la Ilustración pues proporciona una perspectiva privilegiada sobre la misma y un test de coherencia con sus propios presupuestos. Si el noble y el villano tienen acceso a la ciudadanía, ¿por qué no ha de tenerlo el sexo femenino como lo tiene el masculino?. Se nace noble o villano, hombre o mujer por azar y se es ciudadano por pertenecer a la especie humana. Tal es el significado de la afirmación de Simone Beauvoir “la mujer no nace, se hace”, que constituyó una reflexión radical de gran resonancia antropológica y ética para el movimiento sufragista. La igualdad del varón y de la mujer debe zanjar la cuestión de si la mujer debe o no ser parte de este universo genérico. Gracias a los avances del feminismo, la filosofía empieza a considerar un replanteamiento de conceptos radicales en sus esquemas teóricos para atender las demandas de la mujer.

5. CUATRO CASOS TEMPRANOS, POCO RECONOCIDOS, DE PRODUCCIÓN LITERARIA

*Harriet Martineau*² (1802-1876)

Diez años antes de que Augusto Comte publicara su gran obra, *The Positive Philosophy*, en 1813, Martineau ya escribía sobre la necesidad de educar al público en una ciencia de la sociedad, llamada a la sazón “economía política”, que con el tiempo devendría en “sociología”. Su papel de educadora pública, no lo desempeñó en las aulas, sino con escritos.

Martineau consiguió desde sus inicios muchos lectores por la gran cantidad de anécdotas y diálogos que utilizó, lo que contribuyó a popularizar la economía clásica, especialmente las ideas de Malthus y David Ricardo.

Para instruir a los lectores de clase media y obrera, escribió *Illustrations of Political Economy*, una serie de veinticinco novelas didácticas publicadas entre 1832 y 1834. Dos de ellas, *Poor Law and Papers Illustrated* (1833) e *Illustrations of Taxation* (1834), revelan, según Drabble & Stringer (1996:369), tanto la influencia de los filósofos Jeremy Bentham y J.S. Mill como su pasión por la reforma social. Con frecuencia, pergeña una historia ambientada en un lugar poco común, lejano y exótico y, en la conclusión de cada libro, resume los principios de la nueva ciencia que la narración contiene. Tuvo gran éxito -vendió 10.000 ejemplares, más que Dickens. Cobró gran reputación como atractiva expositora del utilitarismo, utilizando la ficción novelística para introducir teorías y propuestas sobre la reforma social.

Martineau se dirigió con su obra a los segmentos más variados de la sociedad británica: la clase media culta a la que pertenecía, la clase política, la gente corriente trabajadora de la clase media u obrera, las mujeres y los niños. Para éstos, elaboró una serie popular de historias que se publicaron en Estados Unidos. Desde 1837 ya era enormemente popular entre las feministas y abolicionistas de ambos lados del Atlántico e, incluso, entre los discapacitados sordos como ella.

En *Essays on the Art of Thinking*, escritos hacia 1830 y publicados en *Miscellanies* en 1836, esboza estrategias para la observación disciplinada, la clasificación de los datos, la definición de los conceptos, la investigación de causa y efecto, la experimentación, la comparación, el control del sesgo personal, el uso de fuentes de datos secundarios y la reflexión o el análisis sobre los datos que se obtienen. Es decir, todas las cuestiones de medición en los métodos de investigación y reflexión científica coherente.

Esta línea la continuaría a partir de 1834 cristalizando en otro de sus grandes éxitos *How to Observe Morals and Manners*, publicado en 1838, donde realizaría un trabajo más teórico, diseñando el primer tex-

to de la historia de la sociología sobre técnicas de investigación social. Creía que todas las personas eran capaces de instruirse en los procedimientos científicos y sociales de observación. Así, sus personajes hacen el papel de “viajeros” que, en la vida cotidiana, sienten la necesidad de efectuar observaciones fundamentales sobre la sociedad. Con esta obra proporcionaría las bases de la actitud apropiada del sociólogo ante la investigación, los problemas del muestræ y la identificación de los indicadores sociales.

El diseño de tales métodos de investigación lo aplicó en *Society in America* (1837), fruto de su visita a EEUU. En este estudio de campo afirma que ser mujer no le había dificultado la investigación ya que “el salón íntimo de la señora y la cocina son escuelas excelentes donde aprender la moral y las costumbres de las personas” (Martineau, 1836/1837:I:xiii). La obra, que se publicó en tres volúmenes, es el resultado de las estrategias sociales de investigación aplicadas, entre los años 1834 y 1836, a un ingente estudio sobre las condiciones de vida de la mujer. En su análisis, relaciona las actividades matrimoniales con la moralidad de la sociedad americana y se ocupa de la esclavitud afroamericana. Para Martineau, mujer y esclavo padecen una dominación paralela. En ambos casos se practica la indulgencia en sustitución de la justicia, y extrae la conclusión de que los dos son factores clave para definir la condición moral de la sociedad americana. No pasa por alto la importancia de la interacción entre género y raza. También publicó *Retrospect of Western Travel* en 1838, como consecuencia de la misma visita.

Después de sus trabajos en EEUU, sigue centrada en el mundo femenino, investigando sobre la educación, la familia, el derecho, la violencia contra las mujeres, la tiranía de la moda, la inhumanidad del harén árabe, el trato atroz dado a las prostitutas en Gran Bretaña, etc. En sus estudios profundiza en el trabajo remunerado de la mujer, físicamente duro y de salarios muy bajos. Presta particular atención a la ocupación de las mujeres de clase obrera en las fábricas, en la agricultura y en el servicio doméstico, poniendo en relación la doble opresión de clase y género.

Otro trabajo más que no se puede obviar es *EasternLife: Present and Past* (1848), obra en tres volúmenes, donde realiza estudios comparados de casos de investigaciones de campo en Oriente Medio. Posteriormente, escribe sobre la evolución de las religiones y, con ello, aumenta su escepticismo en las creencias religiosas. En 1849, publica su obra histórica radical, *History of the Thirty Years Peace: 1816-1846*, que fue muy leída. En su madurez, tras abandonar el Unitarismo³ -religión que profesó de joven- aparece *Laws of Man's Social Nature*, de carácter antiteológico (1851). En 1853 edita *The Positive Philosophy of Auguste Comte, freely translated and condensed by Harriet Martineau*, traducción del original francés al inglés, versión que gustó tanto al propio Comte que, traducida nuevamente al francés, la sustituyó por la primera edición.

De sus primeros tiempos son, además, los temas religiosos *Devotional Exercises for the Use of Young Persons* (1823) y *Addresses with Prayers and Additional Hymns for the Use of Families* (1826). *Deerbrook* (1839) fue su primera novela. *The Hour and the Man* (1840) es la biografía de Toussaint L'Overture, y su cándida *An Autobiographical Memoir* se publicó póstumamente en 1877, editada por Maria Weston Chapman, constituyendo un valioso trabajo por sus múltiples observaciones sobre figuras literarias y públicas de su tiempo. Para niños y jóvenes escribió el volumen *The Playfellow* (1841).

Su doble condición de escritora y feminista la convirtió en un ser marcado por el género en un mundo donde el género era tan importante y en el que ser mujer influiría en las respuestas de los demás hacia ella y su trabajo. Tenía tan clara la conciencia de este problema que, desde las primeras publicaciones mensuales en *The Repository* (1820), declaró abiertamente su actitud contra el trato desigual que recibían las mujeres en educación y en religión. Dos de estos artículos, elocuentes ya en el título, fueron "Female Writers on Practical Divinity" y "On Female Education". Fiel a su afición periodística, publicó con regularidad en *The Edinburgh Review* y *The Daily News* sus "Biographical Sketches" (1869, ampliada en 1877) sobre figuras contemporáneas célebres, como la de Charlotte Brönte.

Para concluir, diría que Harriet Martineau es una pensadora decimonónica cuyo nombre nos ha llegado indirectamente junto al de Comte (1797-1857), Spencer (1820-1903) y Marx (1818-1884) -según demuestra la investigación feminista más reciente (Deegan, 1991; Hill y Hoecker-Drysdale, 2000)-, pero de la que se ha hablado muy poco, a pesar de su extensa producción científica y literaria, por lo que hemos querido resaltar su obra en este artículo a la par que su exclusión por razones de género.

*Charlotte Perkins Gilman*⁴ (1860-1935)

En todos sus escritos manifiesta su concepción de la naturaleza humana: para ella, el trabajo significativo es la esencia de la realización personal, de la felicidad; restringir o negar el acceso al trabajo significativo en función del género -mujer, niño, etc.- reduce al individuo a la condición de no humano.

Empieza su carrera literaria con narraciones cortas y la publicación del libro *This Our World* (1893), conjunto de poemas sobre la feminidad del siglo XIX, que constituyen una obra de análisis social.

En *Women and Economics* (1898), la obra por la que es más conocida, incorpora la perspectiva darwinista a un objetivo bien diferente: es una amplia investigación sobre lo que denominó la "relación sexo-económica" (Conn:1998:176). El libro contiene una dura crítica al patriarcado y fue el más influyente en el feminismo de cambio de siglo.

Reclama la emancipación total de la mujer, no contentándose sólo con reformas de leyes electorales, educación o salarios. La institución del matrimonio y la maternidad, en su opinión, precisan una redefinición por estar utilizándose como instrumentos opresivos de cariz sentimental pero siniestro. Argumenta que los papeles mate mal y sexual de la mujer se habían sobredimensionado en detrimento de sus capacidades económicas y sociales; consecuentemente, sólo la independencia económica podría dar la verdadera libertad a la mujer. Se editó nueve veces y no sólo se leyó en América sino que se tradujo a siete lenguas y fue examinado por notables sociólogos y sociólogas de su época como Addams, Keiley, Taft, Weber y Webb.

En su popular novela corta de carácter semi-autobiográfico, *The YellowWallpaper*, escrita en 1890 y publicada en 1899, Gilman dramatiza de manera terrible y poderosa, narrando en primera persona, el estado mental de locura al que le abocó la “cura de reposo” que le impuso su marido, como médico, al reprimirla, confinarla e impedirle escribir. El tema subyacente es, obviamente, la relación económico-sexual de la sociedad del patriarado y un claro ejemplo de lo que Sandra Gilbert y Susan Gubar denominan “la loca en el ático”.

No es casual que *The YellowWallpaper* haya sido escrita por una mujer conocida en su tiempo por su contribución al movimiento de las mujeres de los EEUU y, en concreto, por su trabajo de no ficción ya mencionado, *Women and Economics* (1898). *The Yellow Wallpaper* se puede entender como una sátira poderosa contra los valores de la sociedad patriarcal. Hace hincapié en que la violencia contra las mujeres no necesita ser física para ser igualmente malvada. Es lo que podríamos llamar la cara suave de la opresión, que se presenta satíricamente cuando el narrador apunta: “[John] is very careful and loving, and hardly let me stir without special direction” (“...es meticuloso y cariñoso, apenas permite que me mueva sin su especial dirección”).

Otros trabajos son *Concerning Children* (1900), donde presenta su teoría crítica del desarrollo, la socialización, la educación de género de los niños y las reformas esenciales que se requerían en esas áreas. En *The Home: Its Work and Influence* (1903), defiende el matriarcado al considerar los efectos nocivos de la vida en familia para la mujer, realizando una exploración crítica del hogar y de la distribución del trabajo doméstico, con propuestas concretas y radicales para su reorganización y, en consecuencia, para el cambio en las relaciones familiares y sociales. *Human Work* (1904) ofrece una valoración crítica y ambiciosa del trabajo remunerado y no remunerado, así como de la alienación y de la lucha de clases de la sociedad contemporánea.

A través de la obra *The Man-Made World or Our Androcentric Culture* (1911) sostiene que el androcen trismo es destructivo y se debería sustituir por el matriarcado; para la autora, ello muestra las ramificaciones de los aspectos culturales de la masculinidad y la feminidad en

la familia, en la salud y en la belleza, el arte, la literatura, los juegos y los deportes, la ética y la religión, la educación, la sociedad y la moda, las leyes y el gobierno, el crimen y el castigo, la política y el estado de guerra y la industria y la economía (Cep lair, 1991:189). Con su utópica obra *Herland* (1915), replantea la visión mat r i a r a l y sostiene que el hogar, como institución, es un sistema anticuado que supone una limitación para las mu j e r e s y un re t r a s o en su evolución social. Estas obras, junto con sus novelas, *Wh at Diana Did* (1910), *The Crux* (1911) y *His Religion and Hers* (1923), las dedica a e x p l o r a r la r e l i g i ó n como institución desde un punto de vista sociológico conscientemente feminista. Todas ellas aparecieron en el periódico *The Fore runner*, fundado y editado por ella en 1909 con la intención de re c l a m a r la necesidad de una reorganización social, y donde escribiría hasta 1916.

En su conjunto, la obra de Gilman pertenece a un concepto literario más amplio que incluye los métodos del análisis científico en la narrativa para ilustrar en qué medida la herencia y el medio explican la realidad: esto es, el naturalismo de Émile Zola. Los seguidores de este movimiento literario tendían a escoger personajes de clases bajas, cuya vida miserable les servía para los ejemplos deterministas, mucho más convincentemente que las comodidades de los ricos.

Los naturalistas utilizaban con frecuencia una técnica de saturación, tejiendo redes de ineludibles situaciones mediante la multiplicación de los detalles. Según Conn (1998:177), la lógica del naturalismo y su potencialidad para combatir los prejuicios de la elite dominante dio a este movimiento un cierto prestigio entre la vanguardia del país; al mismo tiempo, su insistencia en la predestinación y en la escasa responsabilidad del individuo amenazaba con disminuir los nutrientes de la narrativa. Fuera o no una contradicción hablar de novela estrictamente naturalista, lo cierto es que los escritores estadounidenses tendieron a combinaciones edécticas, e incluso anárquicas, del vocabulario científico naturalista con el de las antiguas tradiciones del realismo y de la novela romántica, encrucijada en la que participó Gilman con su novela.

La inmensa mayoría de sus trabajos consiste en análisis y comentarios sociales. Cientos de artículos aparecieron en su periódico o en otros que apoyaban tales ideas, como *The Independent*, y revistas sociológicas como *The American Journal of Sociology*, *Annals of the American Academy of Political and Social Science* y *Publications of the American Sociological Society*, más tarde denominada *American Sociological Review* (Keith, 1991).

*Beatrice Potter Webb*⁵ (1858-1943)

Aunque, como veremos, Beatrice Potter Webb escribe libros antológicos de ficción, como figura literaria destaca más por pertenecer al grupo de escritores que se dedican a la historia del pensamiento.

En *The Life and Labour of the People in London* (1892-1902), ayudó a su primo Charles Booth, naviero y reformador social, a realizar un gran estudio de la clase baja. La experiencia le hizo mantener la idea de que la mejor manera de reformar el sistema económico capitalista era, no estudiar a los más pobres, sino buscar ejemplos de gente de clase trabajadora que se habían organizado con éxito para crear sistemas alternativos. El trabajo, que consta de diecisiete volúmenes, contribuyó al conocimiento de los problemas sociales y a la mejora de los métodos estadísticos.

Esta línea de pensamiento le había llevado también a publicar en 1891 la importante monografía *The Cooperative Movement in Great Britain*, que, posteriormente, se convirtió en un clásico. Pronto comprendió que, para encontrar solución al problema de la pobreza, tenía que conocer las organizaciones que la clase trabajadora había creado para sí, es decir, los sindicatos. Defiende cómo se puede lograr la equidad económica mediante la toma de decisiones democráticas, basándose en una cooperativa de trabajadores en la que éstos pueden utilizar su poder adquisitivo para controlar el precio, la calidad e, incluso, las condiciones de producción de los bienes y servicios. En 1890, mientras recogía información sobre tales condiciones económicas, conoció a Sydney Webb, con quien se casó en 1892.

Tras el casamiento, ambos dejaron sus compromisos laborales y vivieron de la herencia de Beatrice, que ascendía a unas 1.000 libras anuales, y de sus libros y contribuciones al periodismo de investigación social. Publican en dos volúmenes *The History of Trade Unionism* en 1894 e *Industrial Democracy* en 1897, que constituyeron todo un éxito y sirvieron para recopilar la historia laborista, así como para presentar a los economistas e historiadores sociales británicos una parte ignorada de la vida británica.

Colaboraron en el anteproyecto de las *Education Acts* de 1902 y 1903, donde se establecieron las pautas de la educación pública inglesa para futuras generaciones.

Sydney Webb es particularmente conocido por haber creado el sistema de institutos de educación secundaria en Inglaterra, así como el de la escolarización de los alumnos de primaria. También contribuyó al establecimiento de la educación técnica y otros tipos de educación post-escolar en Londres.

En su esfuerzo reformador, el matrimonio empleó la táctica de “permeation”, consistente en suministrar información e ideas a cualquier partido que luchase por la supresión de las desigualdades, impulsando la política fabiana⁶ de captar a personas de poder e influencia con independencia de sus filiaciones políticas; el primer ministro conservador Lord Balfour, por ejemplo, y su rival liberal Lord Rosebery se apoyaron políticamente gracias a este procedimiento.

Con el advenimiento de la mayoría liberal en 1906, la estrategia se hizo ineficaz y los Webb se vieron obligados a ofrecer sus servicios al

novato Partido Laborista. Antes de ello, sin embargo, Beatrice como miembro de la *Royal Commission* en las *Poor Laws* desde 1905 a 1909, había realizado su notable *Minority Report*, que, 35 años antes que el “Beveridge Report” abogaba por el seguro social universal y establecía claramente según Ousby (1993:1001) las líneas generales del estado del bienestar. La agitación que los Webb organizaron por todo el país en favor de la seguridad social no se sofocó hasta 1911, con la apresurada improvisación de un sistema de seguros contributivos de Lloyd George.

Otros libros escritos entre los dos son los siete volúmenes de la *History of English Local Government* (1903-30), *The State and the Doctor* (1910), *The Prevention of Destitution* (1911) y *The Decay of Capitalist Civilization* (1923). Beatrice Webb también escribió obras autobiográficas: *My Apprenticeship* (1926), un libro conmovedor y admirablemente escrito, en opinión de Evans (1990:34), y *Our Partnership* (publicada póstumamente en 1948), con un insospechado sentido de la percepción psicológica que, combinado con su aguda observación social, se han hecho clásicos del género. Norman y Jeanne Mackenzie han editado su diario (1982-5) en cuatro volúmenes, donde, igualmente, se muestra la amplitud de los intereses intelectuales y humanos de Beatrice y su considerable destreza literaria; los diarios, a su vez, son un valioso registro de la vida social y del pensamiento progresista de la época (Drabble & Stringer, 1996:624). Crearon el periódico independiente *New Statesman* en 1913 así como el borrador de la primera declaración política del partido, *Labour and the New Social Order* (1918).

La situación europea tras la segunda guerra mundial afectó no sólo a los políticos, sino a las artes y las letras; el sentimiento de fragmentación geográfica, histórico, cultural o psicológico, afectó tanto a los textos experimentales como a la literatura de compromiso político y social. Muchos escritores británicos de las generaciones más jóvenes pensaban que las democracias occidentales estaban fracasando en la solución de los problemas de pobreza –tanto en sus países como en las naciones anti-democráticas de Italia, Alemania y España, que estaban sufriendo una fuerte convulsión política. Este cúmulo de hechos hizo pensar a muchos intelectuales occidentales que el acosado estado bolchevique, primero asaltado por la intervención occidental y después maltrecho por la guerra civil y las maniobras destructivas del capitalismo internacional, podría erigirse en el modelo de la sociedad progresista de la postguerra y proyectarse como antídoto de la desesperación política. Los socialistas H.G. Wells y Bernard Shaw afirmaron haber visto en Rusia, tras visitarla en la década de 1930, el futuro del trabajo de la clase humana; según Sanders (1994:507-508), tanto ellos como otros simpatizantes no supieron contemplar el fantasma de la “intelligentsia” rusa de fondo ni el desarraigo, regimentismo y colectivización forzosa que padecía el campesinado, fijándose más en los objetivos finales del proyecto comunista que en las dificultades existentes de su puesta en marcha.

Sin duda, influido por este ambiente y desilusionado con las perspectivas laboristas en Inglaterra, el matrimonio Webb viajó en 1932 a Rusia cuya situación sociopolítica les encandiló; los tres años siguientes se dedicaron a escribir su último gran libro, *Soviet Communism: A new Civilization?* (1935) y *The Truth about Soviet Russia* (1942), donde parecían abandonar su creencia en la evolución gradual política y social. Beatrice falleció en 1943 y Sydney en 1947, ambos en su casa de Hampshire donde vivían desde 1928.

*Jane Addams*⁷ (1860 – 1935)

A través de sus libros y artículos, Addams describe la necesidad de la cooperación y del trabajo colectivo para aprender a tolerar las diferencias personales. Aunque la literatura de Addams es calificada de amarillista por Cunliffe (1991:307), con el argumento de que corresponde a la de autores que, tras superar el realismo en la prosa norteamericana, habían engrosado las filas del “hack journalism” o “muckraking literature”, su aportación a las ciencias sociales es importante, al menos, por habernos legado *Democracy and Social Ethics* (1902), *Newer Ideals of Peace* (1907), *Why women should vote* (1909), *The larger aspects of the women’s movement* (1914), *Women, war and suffrage* y *Women and internationalism* (1915), donde argumentó que las mujeres deben participar en los asuntos públicos por tener que contribuir en la mejora de la sociedad como pacifistas.

Mediante la obra *Twenty Years at Hull-House*⁸ (1910), explica su experiencia en este asentamiento desde su fundación; es importante resaltar que es aquí donde describe su conciencia “bifurcada” (Smith, 1987:6-8), es decir, la conciencia de la división entre el mundo visto a través de la formalidad de los textos literarios y la experiencia de la vida real. En *The Long Road of Women’s Memory* (1916), con historias de casos muy convincentes, muestra que la memoria puede ser para la gente un medio para despertar la conciencia, configurar su vida y prepararse para el cambio social. Addams vincula la memoria de la mujer, o su subjetividad individual, al ámbito social, argumentando que la memoria tiene dos finalidades, a menudo complementarias: la interrelación y apaciguamiento de la vida del individuo y la reorganización social. Dos de sus últimos trabajos fueron *Peace and Bread in Times of War* (1922) y *The Second Twenty Years at Hull-House* (1930).

El lector feminista de la filosofía de Addams apreciará, entre sus cualidades, la capacidad para comprender la posición de la otra persona sin estar necesariamente de acuerdo con ella, así como para comunicar esa comprensión. Cuando pronunciaba un discurso, siempre se llevaba a uno de los residentes para que los demás supieran que su descripción de Hull-House se ajustaba exactamente al asentamiento en el que residían.

En su afán por comprobar la veracidad de las ideas, Addams utilizó la experiencia de Hull-House para desarrollar una teoría sociológica basada en el trabajo colectivo y cooperativo, lo que implicaba tolerar las diferencias. Su trabajo lo desarrolló con el grupo de mujeres formado por Edith y Grace Abbott, Sophonisba Breckinridge, Florence Kelly, Frances Kellor, Julia Lathrop, Annie Marion McLean, Virginia Robinson, Anna Garlin Spencer, Jessie Taft y Marion Talbot que estudiaron o enseñaron en la Universidad de Chicago y/o vivieron como residentes o investigaron en Hull-House. Todas fueron innovadoras sociales por haber diseñado una serie de políticas y asociaciones que protegían a los grupos menos favorecidos cuando los efectos de la Revolución Industrial en EEUU estaban provocando políticas profundamente sexistas, racistas, clasistas e individualistas, en un momento de flujo masivo de inmigrantes, de auge de las ciudades y de explotación obrera. Los efectos de la lucha se proyectaron en objetivos concretos: el sufragio de las mujeres, la legislación fabril, las leyes laborales para menores, la protección de las mujeres trabajadoras, la ayuda a madres e hijos dependientes, la mejora de las condiciones sanitarias en las ciudades, los sindicatos, el arbitrio en las disputas laborales, el salario mínimo, etc. (Ritzer, 2001:370). La consecuencia fue que muchas de estas metas se legislaron en el *New Deal* de los años 30. Curiosamente, esto sucedía durante la constitución de “la escuela de Chicago”, compuesta por investigadores, sólo varones, de la universidad. En realidad, la contribución de estas mujeres constituye una reconstrucción feminista de la historia de la sociología.

5. CONCLUSIÓN

El movimiento social del feminismo se ha ido consolidando con una perspectiva de género enriquecedora. Las aportaciones en literatura y ciencias sociales de las cuatro figuras analizadas, pertenecientes a un período de poco más de un siglo, nos ofrecen una buena muestra de la potencialidad femenina.

Teniendo en cuenta la relación texto-contexto, era necesario exponer aquí unos ejemplos representativos del grupo de mujeres que entre los años 1830 y 1930, aproximadamente, fue capaz de desarrollar un cuerpo teórico que analizó la realidad social y, aunque no era bien conocido, en muchos casos se anticipó a los famosos teóricos varones. Este hecho es, en el campo de la producción intelectual, una prueba más de la marginación que la mujer ha sufrido.

Parte del proyecto feminista contemporáneo de deconstruir esta política discriminatoria, y de reafirmar la contribución de las mujeres al mundo del pensamiento científico, es lo que se ha presentado aquí con las aportaciones a la historia de la vida social, política y literaria de unas mujeres importantes y silenciadas.

Por último, he de resaltar que, pese a sus diferencias, las cuatro escritoras con su producción literaria y científica han tenido en común argumentos como la conciencia de haber querido hablar desde su posición de mujeres, la preocupación ética por los resortes del poder, y un compromiso con la investigación minuciosa imprescindible para el progreso y el cambio social.

NOTAS

(1) **Ozymandias** Nombre griego del rey Ramsés II de Egipto (s. XIII antes de Cristo). El soneto del mismo nombre, escrito por Percy Bysshe Shelley en 1818, está dirigido a un viajero solitario que encuentra esparcidos por el desierto los restos de esta enorme estatua. Tanto el viajero como el escultor están caracterizados como lectores de las órdenes de la inscripción del pedestal. La primera persona de la oración “I met a traveller from an antique land,” (“conocí a un viajero de un país antiguo”) con que empieza el poema es otra clase de lector, el oyente a quien se dirige la narración del viajero.

(2) **Semblanza de Harriet Martineau** (1802-1876): Nace en Norwich, Inglaterra, siendo la sexta hija de ocho hermanos. De familia acomodada y dedicada a los negocios, recibiría una educación similar a la de sus hermanos. En 1829, tras la ruina familiar, ha de elegir entre dedicarse a la costura o a la escritura para salir adelante y cuidar de su madre. Acertadamente, elegiría la literatura para beneficio de las letras y las ciencias sociales. Siendo adolescente se queda sorda. Este problema, junto con su timidez, e interés por el conocimiento, la induce más al estudio.

Escribe de modo agradable sobre religión, economía, análisis social y político, ficción y novela y literatura infantil, además de ser autora de más de 1500 columnas de artículos de periódico. Su éxito inicial en el campo de las letras la motivaría para seguir escribiendo el resto de su vida con el fin de adquirir reputación social e influencia política.

Viajó mucho y habló sobre los derechos de la mujer y en defensa de innumerables causas públicas. En 1834, en América, defendió la abolición de la esclavitud con fines personales. Como destacada pensadora feminista, mantuvo contacto con los intelectuales británicos más relevantes de su época.

Pese a su prodigiosa productividad y su reputación pública como científica social, abogada política e intelectual durante toda su vida, a su muerte, las corrientes patriarcales harían que la huella de sus logros en las ciencias sociales se borra ra casi sin dejar rastro.

Su cualidad más notable fue haberse abierto camino personalmente entre las muchas dificultades de Inglaterra de mediados del siglo XIX. En 1845 fija su residencia en The Lake District, se hace amiga de los Wordsworths, habiendo ya abandonado toda creencia religiosa. Muere en Knoll, en Ambleside, en la casa que ella misma había adquirido en esa bella región inglesa.

(3) **Unitarismo**: doctrina protestante que afirma la unidad absoluta de la persona divina y niega los dogmas de la Santísima Trinidad, la encarnación y la divinidad de Jesucristo.

(4) **Semblanza de Charlotte Perkins Gilman** (1860-1935): Nace en Hartford, Connecticut, en 1860. De familia reconocida, fue sobrina por parte de padre de Harriet Beecher Stowe, la autora de *Uncle Tom's Cabin* (1851). El cambio constante de residencia familiar, motivado por el divorcio de sus padres en 1869, influiría en su carácter emocionalmente inestable y poco convencional, a lo que se uniría una educación ambulante debido a los frecuentes traslados de su madre.

En 1884 se casa manteniendo durante diez años una relación que la llevaría al borde de la locura. Consciente de ello, se divorcia, y toma la decisión de llevar una vida independiente; con este fin, Gilman facilita el casamiento de su mejor amiga con su ex marido, dejándoles la tutela de su hija y dedicándose por completo al desarrollo de su vida profesional.

Esta independencia sería apoyada por su primo Houghton Gilman, a quien se une en matrimonio en 1900. A pesar de la juventud de Houghton el matrimonio resultará beneficioso para ambos.

Dada su gran vitalidad y energía, C.P. Gilman publicó un número aproximado de 2000 obras entre novelas, poesía, comentarios sobre la sociedad, la política y la vida de las mujeres, rela-

tos periodísticos y una biografía. Fue editora y única autora de su propio periódico. Ella misma decía sentirse más realizada cuanto más actividad llevaba a cabo, lo que explica su gran producción literaria. Como activista y organizadora de los primeros pasos del feminismo, su literatura constituye un trabajo bien articulado. Fue viajera incansable, cruzando los EEUU en todas las direcciones y visitando Europa en varias ocasiones.

Junto a Jane Addams fundaría el partido de Mujeres para la Paz. Enferma de un cáncer incurable se quita la vida en 1935 a los 71 años.

Por su preocupación en transformar las condiciones materiales de la vida de las mujeres, Hayden (1980) la ha calificado de “feminista materialista” siendo su contribución más original el razonamiento sobre las presiones ideológicas de la cultura, la educación y la política impuesta por la perspectiva androcéntrica.

Su obra nos adelanta conceptos innovadores convertidos ya en clásicos dentro de la teoría sociológica: la comparación con otras especies (Darwin, Spencer, Park y Mead), la suposición sobre el desarrollo societal humano (Spencer, Durkheim, Weber, Mead y Park), los hechos sociales condicionados (Marx, Durkheim), la interacción (Simmel, Mead y Park); la importancia decisiva de la vida económica (Marx y Weber).

Su valiosa aportación pública y literaria a las ciencias sociales sería excluida de los cánones estadounidenses a pesar de haber sido miembro de la American Sociological Society desde que se creó, en 1895, hasta su muerte, haber aportado una conciencia sociológica a su trabajo y haber conjugado teorías y proyectos en sus obras. Sólo un complejo sesgo antifeminista y antimujer explica la desaparición de Gilman de estos registros. Como en el caso de Martineau, el género de Gilman fue la causa de que su autoridad no destacara en una profesión dominada por los varones.

También influyó negativamente el análisis de la realidad totalmente centrado en la propia experiencia y en los problemas típicos de la mujer: el hogar, los hijos, la sexualidad, el trabajo doméstico, la identidad de género, la feminidad y la masculinidad. Su activismo y feminismo en pro de la reforma radical de las relaciones de género y clase, la reestructuración de la vida en el hogar, la educación, el trabajo, la cultura y la religión, la hicieron parecer demasiado política y cargada de valores en un campo científico que avanzaba rápidamente hacia la neutralidad, campo que en la década de 1930 había elegido como textos guía *La política como vocación* y *La ciencia como vocación*, de Weber. De no haber existido un movimiento feminista fuerte en la sociedad después de 1920, Gilman habría sido marginada y olvidada. Por todo ello, el momento adecuado para redescubrirla es ahora, una vez que las tendencias se han invertido, ya que sus libros nos proporcionan un análisis de la sociedad tan completo como cualquiera de los que nos ofrecieron sus coetáneos varones, pero, eso sí, un análisis anclado en su teoría feminista, crítica y radical.

- (5) **Semblanza de Beatrice Potter Webb** (1858-1943): Nace en Gloucester, siendo la octava hija de Richard Potter, hombre de negocios dedicado a la especulación ferroviaria, y de Laurencia Heyworth, hija de un comerciante de Liverpool. Como en su juventud no era todavía normal que las mujeres asistieran a la universidad, se cultivó y educó a sí misma mediante la lectura, los viajes y las discusiones con amigos intelectuales que recibía su familia, por ejemplo Herbert Spencer, de quien se hizo discípula y amiga. Llegó a destacar por el empirismo de sus estudios analíticos y descriptivos y a ser una notable socialista británica. Decidió dedicarse al trabajo intelectual, en oposición al trabajo manual, y constituirse en una investigadora social, abordando tres temas fundamentalmente: la desigualdad económica, las causas de la pobreza y los modos de reformar la economía capitalista. Su contribución al desarrollo de la sociedad no sólo hay que tenerla en cuenta por su contribución literaria, sino, particularmente, por su implicación en la creación de instituciones socio-culturales de talante progresista y reformador.

En contraste con los ejemplos femeninos que hemos seleccionado en este trabajo, fue una mujer que acometió y desarrolló sus inquietudes desde una posición privilegiada, que teniendo influir en la alta burguesía; pero tuvo en común con todas ellas el haber pensado en los desfavorecidos, rompiendo los moldes convencionales para una mujer de su situación social.

Contrajonupcias con el socialista fabiano Sydney Webb, unión que demostró ser también fructífera intelectualmente ya que ambos desarrollaron una investigación empírica enfocada a la política que sentó las bases del estado de bienestar británico en el siglo XX. Constituyeron lo que se ha dado en llamar “el matrimonio más prolífico del siglo XX en la historia inglesa” y el conjunto de sus publicaciones conforma la historia del gobierno local inglés desde el siglo XVII hasta el XX. Por todo ello, son considerados investigadores históricos de primera clase.

Per o por importante que parezca su producción literaria, su capacidad para crear y desarrollar instituciones fue mayor. Historiadores sociales reconocidos y socialistas comprometidos antes de 1892, se hicieron figuras dirigentes de la “Fabian Society” (fundada en 1884) y colaboraron en numerosas actividades políticas y sociales, como la *London School of Economics* en 1895, además de reorganizar la *University of London* en una fed eración de instituciones de enseñanza.

Su postura antisufragista en las décadas de 1880 y 1890 le costó ser ignorada por las propias mujeres, pero veinte años más tarde proclamó que lamentaba haberla sostenido. La explicación de que Webb no se considerase miembro de una clase discriminada hay que encontrarla en que disfrutó de una situación económica que le permitió independencia para, junto a su esposo, dedicarse a escribir y luchar por las clases inferiores.

- (6) **Fabiano-a:** Perteneciente a la *Fabian Society*, asociación británica, constituida en 1883, partidaria del socialismo gradual y pacífico a través de la cultura y el ideal moral en la misma tendencia moralizadora de Fabio M. Ve rucosso.

- (7) **Semblanza de Jane Addams** (1860-1935): Reformadora social y pacifista norteamericana, co-ganadora, junto a Nicholas Murria Butler, del Premio Nobel de la Paz en 1931. Se conoce, fundamentalmente, por haber fundado Hull-House⁶ en Chicago, uno de los primeros asentamientos sociales en Norteamérica.

Nació en Fieport, Illinois, en 1860, en el seno de una familia dedicada a la política y a los negocios. Tras graduarse en Rockford College en 1881, pasó unos siete años con problemas de salud propios y de sus padres, pero tuvo ocasión de viajar a Europa varias veces y de conocer la experiencia del asentamiento social de Toynbee Hall⁷, fundado en 1884, en el distrito industrial Whitechapel de Londres, lo que le inspiró, junto a su compañera de viaje Ellen Gates Starr, la creación de algo similar en EEUU.

Con la idea de ayudar a los pobres vivió entre ellos y alquiló en 1889 una gran residencia abandonada, construida por Charles Hull en 1856, situada en un área de inmigrantes de clase trabajadora, a la que llamó Hull-House.

Addams trabajó con grupos de reformadores para lograr objetivos sociales y políticos: el primer tribunal de justicia para jóvenes, la regulación de comunidades en casas de vecinos, la jornada laboral de ocho horas para la mujer, la inspección de las fábricas, y la indemnización de los trabajadores. Luchó, además, a favor de la justicia para los emigrantes y para los negros, reconizó la investigación dirigida a determinar las causas de la pobreza y la delincuencia, y apoyó el sufragio de la mujer. En 1910 fue la primera mujer presidente de la “International Congress of Women”, y, en 1912, desempeñó un papel activo en la campaña presidencial del Partido Progresista apoyando a Theodore Roosevelt. En La Haya, en 1915, ocupó la presidencia del Congreso Internacional de Mujeres, al que siguió la creación de “Women’s International League for Peace and Freedom”.

- (8) **Hull-House.** Residencia fundada por Jane Addams en 1889 que se convertiría en el refugio de los pobres desnutridos de Chicago y en campo de acción de la necesidad de reformas sociopolíticas que agitaban los EEUU a principios del siglo XX. (Conn, 1998:191,198). El asentamiento creció, merced a las donaciones recibidas, hasta contar con 13 edificios, patios y un campamento cerca del lago Geneva, Wisconsin. Muchas trabajadoras sociales y reformadoras -Julia Lathrop, Florence Kelley, Grace y Edith Abbott- habitaron en Hull-House, junto a otras que, viviendo de sus negocios o de las artes, colaboraron con Addams en las actividades del asentamiento.

Los primeros experimentos sociales que acometió fueron los servicios de guardería infantil, gimnasio, comedor comunitario y apartamentos para trabajadores. Hull-House llegó a ofrecer, además, enseñanza secundaria, cursos de ampliación en varias materias, como arte, música o encuadernación; clases nocturnas sobre legislación industrial, derechos del ciudadano y sindicatos. Además, financió el pequeño grupo de teatro “The Hull-House Players”, investigó sobre las condiciones laborales, organizó grupos de debate acerca de la intervención en huelgas, el desempleo y el anarquismo. Tampoco faltaron servicios de tiendas o alojamiento de niños ni otras oportunidades culturales para la amplia población inmigrante de los alrededores, como becas para la formación de trabajadores sociales jóvenes. La institución atajo a visitantes intelectuales y relevantes de todo el mundo y adquirió reconocimiento internacional.

El asentamiento contribuyó a potenciar la importancia de la ciudad para buscar en ella no sólo la aprehensión de la democracia, sino la imaginación literaria, la meditación sobre las clases sociales y los roles sexuales, como preconizaba Frederick C. Howe en *The City: The Hope of Democracy* (1905) o Edith Wharton en *The House of Mirth* (1905) y en *The Age of Innocence* (1920). El establecimiento del campus de Chicago de la Universidad de Illinois en 1963 fo r-

zó a “Hull-House Association” a trasladar a otro sitio su cuartel general. La mayoría de sus edificios iniciales se demolieron, pero la residencia Hull se ha dedicado a museos en homenaje a J. Addams, que murió el 21 de mayo de 1935.

- (9) **Toynbee Hall** es un asentamiento social fundado en 1884 por el canónigo Samuel Augustus Barnett en East London pero que lleva el nombre del reformador social Arnold Toynbee. Surgió de la invitación que el canónigo hizo a miembros de las universidades de Oxford y Cambridge de pasar allí, zona empobrecida de Whitechapel, una vacaciones con el objeto de estudiar las condiciones sociales del barrio. Después se convirtió en una residencia para titulados universitarios que quisieran conocer esta realidad. Con el tiempo, la institución participaría en la vida local, impartiendo educación para adultos, recogiendo datos sociales, y mejorando las condiciones de vida locales y las condiciones industriales. Hoy todavía sigue funcionando, aunque sus objetivos primeros han evolucionado y presta muchos más servicios sociales y humanitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrams**, Meyer Howard & **Greenblatt**, Stephen (2000): *The Norton Anthology of English Literature*. London, WW. Norton and Company, Ltd.
- Amorós**, Celia (ed.) (2000): *Feminismo y Filosofía*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Azancot**, Nuria (2002): “PérezReverte”, en *El Cultural*, 29.5.2002, pp. 18-23.
- Beauvoir**, Simone de (1998): *El segundo sexo*, trad. De Alicia Martorell. Madrid, Cátedra.
- Bellamy**, Edward (1897): *Equality*, cita tomada de *The Literature of the United States*, de Marcus Cunliffe (1991:303). Harmondsworth, Penguin
- Bennet, Andrew & Nicholas Royle** (1995): *An Introduction to Literature, Criticism and Theory*. London, Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.
- Brailsford**, H.N. (1986): *Shelley, Goldwin y su círculo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Britannica CD 98 Multimedia Edition** (1997). Chicago, Encyclopedia Britannica Inc.
- Ceplair**, Larry (ed.) (1991): *Charlotte Perkins Gilman: A Non-Fiction Reader*. New York, Columbia University Press.
- Collins**, Patricia Hill (1990): *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and Empowerment*. Boston: Unwin Imán.
- Conn**, Peter (1998): *Literatura norteamericana*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Culler**, Jonathan (1983): *On deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Cunliffe**, Marcus (1991): *The Literature of the United States*. Harmondsworth. Penguin
- Deegan**, Mary Jo (1991): *Women in Sociology: A Bio-Bibliographical Resourcebook*. Westport, Conn., Greenwood Press.
- Drabble**, Margaret & Jenny Stringer (Eds.) (1996): *Concise Companion to English Literature*. Oxford, Oxford University Press.
- Evans**, Ifor (1990): *A Short History of English Literature*. Harmondsworth. Penguin.
- Fetterly**, Judith (1978): *The Resisting Reader: A Feminist Approach to American Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Foucault**, Michel (1970): *The Order of Things: an Archeology of the Human Sciences*. New York: Random House.
- Gilbert**, Sandra M., and Susan Gubar (1979): *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth Century Literary Imagination*. New Haven: Yale University Press.
- Gilman**, Charlotte Perkins (1973): *The Yellow Wallpaper*. New York, Feminist Press.
- Gordon**, Linda (1994): *Pitied but Not Entitled: Single Mothers and the History of Welfare*. New York, Free Press.
- Hill**, Michael R. & Hoecker-Drysdale, Susan (2000): *Harriet Martineau: Theoretical and Methodological Perspectives*. New York, Garland.
- Hayden**, Dolores (1980): *A ‘Grand Domestic Revolution’: Feminism, Socialism and the American Home, 1870-1930*. Cambridge, MA., MIT Press.

- Hill, Michael R.** & Susan (2000): *Harriet Martineau: The Theoretical and Methodological Perspective*. New York: Garland.
- Humm, Maggy** (1989): *The Dictionary of Feminist Theory*. New York, Prentice Hall. Harvester Wheatsheaf, 2nd ed. 1995.
- Keats, John**, 'Ode to a Nightingale', in the *Poems of John Keats* (1978), ed. Jack Stillinger. London, Heinemann.
- Keith, Bruce** (1991): "Charlotte Perkins Gilman 1860-1935", en Mary Jo Deegan (ed.), *Women in Sociology: A Bio-Bibliographical Sourcebook*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Khun, Thomas** (1970): *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd edition. Chicago. University of Chicago Press.
- Lengerman, Patricia Madoo & Jill Niebrugge-Brantley** (1998): *The Women Founders: Sociology and Social Theory, 1830-1930*. New York, McGraw Hill.
- Lerner, Gerda** (1988): *Between Literature and Science: The Rise of Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martineau, Harriet** (1836/1837). *Society in America*. 2 vols. New York, Saunders and Otley.
- McDonald, Lynne** (1994): *The women Founders of the Social Sciences*. Ottawa, Canada, Carleton University Press.
- McDonald, Lynne** (1994): *The women Founders of the Social Sciences*. Ottawa, Canada, Carleton University Press.
- Molina Petit, C.** (1993): *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Barcelona, Anthropos.
- Ousby, Ian** (1993): *The Cambridge Guide to Literature in English*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ritzer, George** (2001): *Teoría sociológica clásica*. Madrid, McGraw Hill.
- Rosenberg, Rosalind** (1982): *Beyond Separate Spheres: Intellectual Roots of Modern Feminism*. New Haven: Yale University Press.
- Said, Edward** (1993): *Culture and Imperialism*. London: Chatto and Windus.
- Sanders, Andrew** (1994): *The Short Oxford History of English Literature*. Oxford: Clarendon Press.
- Shelley, Percy Bysshe** (1818) "Ozymandias" en *Shelley's Poetry and Prose* (1977), ed. Donald H. Reiman and Sharon B. Powers. New York, Norton.
- Smith, Dorothy** (1987): *The Everyday World as a Problematic: A Feminist Sociology*. Boston, Northeastern University Press.
- Travers, Martín** (1998): *An introduction to Modern European Literature from romanticism to postmodernism*. Macmillan Press Ltd. London.
- Wollstonecraft, Mary** (1996): *A Vindication of the Rights of Woman*. New York, Dover Publications, Inc.

PSICOPEDAGOGÍA

APUNTES PARA UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Francisco Díaz Alcaraz

Francisco Díaz Alcaraz, Inspector de Educación y profesor asociado de la UCLM.

RESUMEN

El practicum constituye una de las asignaturas más importante dentro del currículo de la carrera de Magisterio; sin embargo, el sistema de evaluación y de calificación no se considera satisfactorio. Apenas se realiza evaluación formativa y continua porque se suelen desconocer las destrezas, habilidades y estrategias exigibles a una buena práctica docente y la calificación que se otorga por parte de los maestros tutores de los colegios y de los profesores tutores de la Escuela de Magisterio discriminan poco entre los mejores y peores porque no se dispone de un buen instrumento de recogida de información que posibilite una calificación más objetiva.

La finalidad del artículo consiste en posibilitar una serie de indicadores que nos aproximen a lo que se entiende por una adecuada práctica docente y en elaborar un instrumento de recogida de información que discrimine entre los estudiantes que han adquirido las destrezas y habilidades que se consideran satisfactorias para el desempeño de la profesión de maestro y los que no las poseen.

I.- INTRODUCCIÓN

Este artículo es producto de la reflexión de los que nos dedicamos a supervisar y evaluar la práctica docente, los centros y los profesores. Pretende aportar alguna idea para mejorar la evaluación de las prácticas de los estudiantes de Magisterio, objetivar las calificaciones que se otorgan e informar a los alumnos sobre las cualidades y destrezas docentes adquiridas, así como sus dificultades.

El practicum es una de las asignaturas más importantes de la carrera de Magisterio y parece poco razonable que el objetivo de su evaluación se centre fundamentalmente en la calificación y que ésta sea escasamente discriminativa.

Si la calificación del practicum fuera un indicador de cualificación docente todos los estudiantes que terminan la carrera serían excelentes maestros, todos tendrían adquiridas las habilidades, estrategias y destrezas docentes necesarias para no tener ningún tipo de problema en su futu-

ro profesional, porque la nota final que consiguen los alumnos en el practicum oscila entre el Sobresaliente y la Matrícula de Honor. Obviamente esto no es así, porque en esta asignatura como en las demás el rendimiento se distribuye de una manera más amplia y heterogénea. Los estudiantes cuando inician su profesión tienen las carencias propias de los maestros noveles y suelen aportar poco a la innovación educativa.

Si aceptamos esto como válido, sólo cabe afirmar que el procedimiento de evaluación y de calificación tiene que mejorar sustancialmente y debe responder más objetivamente al grado de dominio de las habilidades docentes adquiridas o demostradas por los estudiantes.

II.- ¿QUÉ ES EL PRACTICUM?

Sin embargo, debemos comenzar situando el campo semántico del concepto de practicum.

Se puede definir como el período de formación que pasan los estudiantes trabajando en los colegios con maestros experimentados y profesionalmente cualificados.

Es una parte del currículo universitario que se sitúa al final de la carrera de Magisterio y que tienen por finalidad completar la formación del estudiante desde una perspectiva de trabajo escolar o de práctica docente.

De esta manera la formación recibida en la Universidad se enriquece con la experiencia directa en el trabajo escolar y ésta da sentido a los aprendizajes teórico-prácticos que se realizan en las aulas universitarias.

Para los estudiantes constituye una experiencia única y satisfactoria presenciar el trabajo real de los maestros en el colegio y no sólo en el aula, sino en relación con los padres, con los otros maestros y con el equipo directivo. Esto lo corroboran los propios estudiantes y lo ponen de manifiesto en las Memorias de Prácticas que elaboran al término del período cuando afirman que han aprendido más en el practicum que en los tres años de carrera.

A pesar del impacto positivo que tiene para el estudiante el contacto con la realidad escolar, hay que remarcar que el practicum tiene un aspecto formativo, en el sentido de que deben aprender cosas nuevas: habilidades, destrezas, etc. porque no es un simple estar-en-el-aula con los maestros.

Por eso, el practicum precisa de una cuidadosa planificación, de un cuidadoso desarrollo y de un seguimiento y evaluación precisos.

En la actualidad, el practicum ha mejorado sustancialmente. Ya no se deja a los estudiantes para que pasen un período de tiempo en los colegios con sus futuros colegas, sino que hay un verdadero interés por realizar un seguimiento y una coordinación previa con los maestros tutores de las prácticas para la planificación y evaluación.

Sin embargo, como cualquier actividad se puede mejorar, sobretodo en lo relacionado con la evaluación y la calificación. Se observan carencias importantes en evaluación continua o formativa, en la información que se le transmite al estudiante sobre el nivel de adquisición de sus habilidades docentes y en cuanto a la calificación, en el sentido de su escasa discriminación y objetividad.

III.- ¿QUÉ SE DEBE EVALUAR?

Desde la perspectiva de la evaluación criterial, para realizar una evaluación satisfactoria, es necesario saber qué tipo de información deseamos obtener de los estudiantes. Parece claro que si se trata de averiguar el nivel de adquisición de las habilidades y destrezas docentes necesitamos conocer cuáles de éstas son las que debe poseer un buen docente. Para ello, necesitamos analizar la práctica docente y fijar las habilidades que los estudiantes deben conseguir durante el practicum y concretar los criterios de evaluación.

El proceso puede ser el siguiente:

- En primer lugar, se deben diferenciar dos **ámbitos** en la configuración de la profesión de maestro; a saber:

- Relación con el centro
- Práctica docente

El primero tiene que ver con tareas relacionadas con la participación en los órganos de control (Claustro de Profesores y Consejo Escolar), con los órganos de coordinación docente (Comisión de Coordinación Pedagógica y Equipos de Círculo), con la elaboración y conocimiento de los documentos de planificación del centro (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular, Programación General Anual y Memoria Fin de Curso) y con la participación en las actividades complementarias y extracurriculares.

Creemos que esta dimensión no debe ser objeto de evaluación y calificación porque a los estudiantes no se les permite participar en estos órganos dado que no forman parte de ellos ni colaboran en la elaboración de los documentos de planificación. Esto no implica que, como se sigue haciendo, sí que deben conocer estos documentos y realizar alguna observación en los órganos de participación y control y en los de coordinación docente para analizar su funcionamiento.

El segundo ámbito, objeto fundamental del practicum, debe incluir las siguientes dimensiones:

- Clima de aula
- Tutoría y orientación
- Programación de aula
- Metodología
- Evaluación de alumnos

En torno a estas dimensiones deberían girar las competencias profesionales que forman parte del repertorio de conductas docentes de los

estudiantes y que deberían planificarse, desarrollarse y evaluarse convenientemente durante el período del practicum.

Sin embargo, estas cinco dimensiones deben concretarse en indicadores que nos permitan detectar las habilidades específicas de cada una de ellas. Así, en relación con el clima escolar, el estudiante debería desarrollar las estrategias docentes:

1. Distribución del mobiliario para facilitar el aprendizaje significativo.
2. Decoración y estética del aula
3. Desarrollo del estilo de enseñanza democrático
4. Interacción adecuada maestro-alumnos y alumnos-alumnos
5. Técnicas para favorecer la cohesión del grupo
6. Aplicación de técnicas de trabajo cooperativo
7. Elaboración y aplicación de las normas de clase

En relación con la dimensión tutoría y orientación, se deberían adquirir y desarrollar habilidades como:

1. Conocimiento y aplicación de los derechos y deberes de los alumnos
2. Información a los alumnos sobre su proceso de E/A, detectando sus puntos fuertes y débiles
3. Información a familias sobre rendimiento académico de sus hijos
4. Coordinación del equipo docente
5. Dirección de una sesión de evaluación

Respecto a la dimensión de programación de aula, se deben demostrar las habilidades relacionadas con:

1. Elaboración de una programación larga o de secuencia intraciclo.
2. Elaboración de una Unidad Didáctica
3. Estrategias para la selección de materiales curriculares y libros de texto

En relación con la dimensión de metodología se deben adquirir las habilidades relativas a:

1. Utilización de variedad de técnicas de enseñanza individualizada: fichas, trabajo autónomo, programas de proacción, programas de retroacción...
2. Utilización de técnicas de enseñanza cooperativa: trabajo en pequeño grupo, foro, debate, torbellino de ideas...
3. Técnicas de aprendizaje significativo: conocimiento de las ideas previas, integración del aprendizaje, transferencia...
4. Utilización de diversos recursos didácticos: textos, nuevas tecnologías
5. Claridad en la comunicación con los alumnos: adecuada pronunciación, vocabulario adaptado, sosiego...

Por último, las habilidades necesarias que integran la dimensión de evaluación de alumnos, son:

1. Desarrollo de la evaluación inicial, continua y final en la aplicación de la Unidad Didáctica.

2. Utilización de variedad de instrumentos de evaluación: observación, entrevistas, pruebas, análisis de las actividades y cuadernos de los alumnos...
3. Elaboración y utilización de una ficha de seguimiento de aprendizajes
4. Coherencia entre lo que se evalúa y los objetivos incluidos en la Unidad Didáctica
5. Desarrollo de técnicas de coevaluación e inicio de las de autoevaluación
6. Utilización de criterios de calificación.

IV.- PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

Son muchos los problemas que tiene el practicum en la actualidad y muchos de ellos de difícil solución por cuanto no siempre se seleccionan los mejores colegios para su realización ni los mejores maestros para orientar la práctica docente; sin embargo, nosotros nos vamos a centrar en aquellos que pueden mejorarse desde la situación actual. Fundamentalmente son los siguientes:

a) No se lleva a cabo evaluación criterial

La evaluación criterial constituye el referente básico de cualquier evaluación que se realice, tanto sea de alumnos como de profesores o centros. Consiste en comparar la información que se tiene del estudiante de prácticas sobre su cualificación profesional con los indicadores competenciales que se estimen idóneos en el desempeño de una buena práctica docente.

La evaluación del practicum en la actualidad tiene que ver más con aspectos globales actitudinales del estudiante: interés, motivación, puntualidad, dedicación... que con rasgos relacionados con habilidades docentes. Por este motivo, los maestros tutores no tienen elementos de juicio suficientes para discriminar entre los estudiantes con mayor o menor competencia en la práctica docente, ya que todos o la gran mayoría demuestran actitudes positivas hacia la enseñanza. Por este motivo, también, las calificaciones son similares en todos los estudiantes.

b) Se lleva a cabo una calificación basada en actitudes más que en aptitudes

Como consecuencia de no aplicar la evaluación criterial no se tiene en cuenta el repertorio de habilidades docentes en el proceso de evaluación y, por tanto, no se evalúa ni se califica a los estudiantes en función de esas habilidades o aptitudes sino por el grado de disponibilidad hacia la enseñanza.

Los maestros tutores evalúan y califican a los estudiantes según unos indicadores actitudinales que, aunque han supuesto un avance respecto a la situación anterior en la que no se disponía de ningún criterio

objetivable, no se consideran suficientes en aras de una evaluación objetiva de la práctica docente.

c) Las calificaciones no discriminan las habilidades docentes de los estudiantes

La situación descrita produce dos tipos de consecuencias:

- El maestro tutor no tiene suficientes elementos de juicio para evaluar y calificar a los estudiantes produciéndose juicios no discriminativos, hecho éste confirmado por la gran mayoría de ellos que suelen otorgar calificaciones entre el 9 y el 10.
- Las calificaciones otorgadas no responden a las habilidades docentes mostradas por los estudiantes durante el período de prácticas

d) Los profesores tutores de la Escuela de Magisterio califican fundamentalmente el contenido de la Memoria de Prácticas

En el caso de los profesores tutores el panorama no es más halagüeño. Se suele calificar más que evaluar y esta calificación se basa en el contenido de la Memoria que presenta el alumno al término del período de prácticas. Esta Memoria suele estar orientada por el profesor tutor en lo referente a estructura, contenido, presentación... por lo que difícilmente se le puede otorgar una baja calificación al estudiante porque prácticamente se califica el propio trabajo. Una baja calificación podría producir perplejidad al estudiante y podría argumentar que él ha inducido en la Memoria lo que el profesor le ha dicho.

De ahí que la variabilidad de las calificaciones sea también baja, discriminan poco y se otorgan notas altas que suelen oscilar también entre 9 y 10. Si alguna calificación está por debajo de éstas suele ser por cuestiones formales: faltas de ortografía, torpeza en la redacción...

Desde esta perspectiva se puede afirmar que las calificaciones que se otorgan por parte de los profesores tutores tampoco responden a una valoración de las habilidades docentes que han demostrado los estudiantes durante el período de prácticas.

e) No se suele triangular la información que se recoge de los estudiantes

La información que se recoge de los estudiantes, básica para una correcta valoración, se suele realizar mediante un solo método. En el caso de los maestros tutores se lleva a cabo mediante la observación en el aula y en el caso de los Profesores tutores mediante el análisis de documentos (lectura de la Memoria). Rara vez se contrasta la información mediante la utilización de varios métodos simultáneamente: observación, análisis de documentos, entrevistas... Esto tiene como consecuencia que la evaluación practicada sea poco objetiva.

Tampoco se suele contrastar la información con otros evaluadores; es decir, en pocas ocasiones existe intercambio de información entre los maestros tutores de un mismo colegio, ni entre éstos y el coordinador de las prácticas, así como entre maestros tutores y profesores tutores. Sin embargo, recientemente se están produciendo acercamientos entre los

diferentes tutores, realizándose visitas a los colegios y organizando jornadas de trabajo y convivencia que favorecen ese intercambio de información tan esencial y útil.

V.- QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBE TENER LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

En primer lugar hay que decir que el practicum, como cualquier otra asignatura, debe evaluarse además de calificarse. Sin embargo, “la evaluación es un tema polémico, complejo y confuso” Díaz, F. (2002). Es polémico porque cada docente trata de defender su manera de evaluar por considerar que forma parte de su intimidad profesional, adoptando una actitud de escasa apertura. A su vez, es también complejo porque tiene connotaciones técnicas, políticas, sociales y psicológicas para el sujeto evaluado. Y es confuso por la polisemia del vocablo; la mayoría de las veces se piensa en calificación más que en un instrumento para mejorar la actuación docente.

En relación con el practicum, la evaluación debe tener un doble carácter; por un lado, debe servir para orientar, asesorar y dirigir la práctica docente, corrigiendo aquellos aspectos que se alejen de lo que se considera como “estándares” de la competencia profesional docente; por otro, debe tener un carácter sancionador y clasificador y, en este sentido, debe emitir una calificación o nota.

En este contexto de asesoramiento hay que situar el informe que deben emitir el maestro tutor y el coordinador de las prácticas al término del período de presencia del alumno en el centro (Orden por la que se regula el desarrollo de las prácticas). Este informe sería un instrumento adecuado para valorar la práctica docente del estudiante destacando sus fortalezas y debilidades y orientaría a los estudiantes sobre los aspectos que debe mejorar. Se desconocen las razones por las que no se emite este informe.

En función de lo anterior, las características que debe reunir la evaluación del practicum son:

a) Criterial

En la evaluación psicológica en la que se valoran rasgos más o menos permanentes de los individuos, se suele comparar el comportamiento habitual de una persona con el obtenido por un grupo de referencia o normativo de sujetos que pertenecen a la misma población. Si, por ejemplo, se evalúa la inteligencia de una persona, la puntuación obtenida en el cuestionario se compara con la media del grupo normativo y si está por debajo de esa media se dirá que esa persona tiene déficit intelectual y si está muy por encima que es un sobredotado. A este tipo de evaluación se le denomina normativa.

Sin embargo, para evaluar el practicum lo que interesa es comparar el comportamiento docente del sujeto: habilidades, destrezas y actitudes, con unos estándares consensuados que definan el perfil de un buen docente.

Así pues, la evaluación criterial descansa en los siguientes supuestos (Díaz, F. y otro, 2004):

- La ejecución individual se contrastará con algún criterio estándar previo y que se demuestre valioso.
- De la ejecución individual interesa más el análisis de lo que es capaz de hacer y menos la calificación del sujeto.
- Los resultados obtenidos en la evaluación permitirán la puesta en marcha de estrategias individualizadas de superación de los aspectos deficitarios del sujeto.
- Es una evaluación cualitativa, lo que permite un mayor nivel de información para el sujeto evaluado.

Por tanto, para evaluar el practicum mediante el modelo criterial se debe proceder de la siguiente manera:

1. Determinar el repertorio de conductas que se consideran adecuadas para una buena práctica docente. Es una tarea compleja y difícil que debe realizarse en equipo por profesionales cualificados.
2. Registrar las conductas que realiza el sujeto durante el desarrollo de su práctica docente.
3. Comparar estas conductas con el repertorio de conductas-tipo que se fijaron de antemano como valiosas para una buena práctica docente.
4. Concretar cuáles de estas conductas están conformes con las conductas-tipo (fortalezas) y cuáles no (debilidades); es decir, enjuiciar la labor docente del sujeto evaluado con lo que se considera el ideal docente.

b) Formativa

La evaluación formativa o continua permite comprobar el grado de ajuste entre las estrategias que utiliza el sujeto y las que debe realizar para una optimización de su práctica docente, con objeto de orientarla.

Esta modalidad de evaluación corrige y modifica todo aquello que se desvía del ideal de la práctica docente. Enseña a los estudiantes aquellas habilidades, estrategias y conductas docentes que no son adecuadas o que no tiene en su repertorio didáctico. Es labor esencial del maestro-tutor y que tiene como objetivo dotar al estudiante de las competencias profesionales básicas.

A esta modalidad de evaluación suele prestársele poca atención cuando se considera esencial para adquirir las estrategias docentes.

c) Global

Hace referencia al carácter integrador que debe inspirar la evaluación del practicum, en un doble aspecto:

- Por un lado, deben evaluarse los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la práctica docente, dándole

más importancia a los procedimentales. Así, el estudiante debería demostrar sus conocimientos sobre programación, metodología, tutoría, sociometría, psicología evolutiva, organización escolar... También debería saber elaborar una programación didáctica, dominar estrategias de la metodología activa, mantener un buen clima en el aula, evaluar un libro de texto... Así mismo, debe demostrar actitudes favorables hacia la enseñanza, control emocional en el aula, buena relación con los alumnos y con los demás maestros, responsabilidad en su trabajo...

- Por otro lado, la evaluación debe abarcar todos los aspectos que integran la práctica docente y que nosotros concretamos en:
 - Clima escolar
 - Metodología
 - Programación didáctica
 - Tutoría
 - Evaluación de alumnos
 - Actitudes

Este carácter global, además de permitir una mayor profundización y análisis de la práctica docente, posibilita una calificación más objetiva.

V.- CRITERIOS PARA EVALUAR EL PRACTICUM

En la evaluación del practicum intervienen dos evaluadores diferentes, el maestro –tutor del colegio y el profesor-tutor de la Escuela de Magisterio. Esta circunstancia hace más complejo el proceso porque, además, deben centrarse en cuestiones diferentes. El maestro-tutor debe evaluar y calificar la práctica docente y el profesor-tutor las sesiones de tutoría/seminarios y la Memoria o informe final de las prácticas.

a) Maestro-tutor

El maestro encargado del practicum tiene como objetivos fundamentales dirigir, orientar y evaluar el desarrollo de las prácticas del estudiante. Para ello, debe dejarle clara los aspectos objeto de evaluación y las técnicas o instrumentos de recogida de información.

A título de ejemplo, puede utilizar la siguiente ficha de evaluación en donde se recogen los indicadores de cada una de las dimensiones que consideramos básicas en la evaluación de la práctica docente.

FICHA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

INDICADORES	SI	NO
DIMENSIÓN 1ª Clima del aula		
1.1.- Dispone el mobiliario para facilitar el aprendizaje cooperativo.		
1.2.- Anima a los alumnos para que participen en las decisiones organizativas y de convivencia del aula.		
1.3.- Mantiene una relación agradable y cordial con los alumnos.		
1.4.- Se preocupa por mantener el orden y la atención a través de unas normas de aula previamente acordadas y basadas en el respeto mutuo y la confianza.		
1.5.- Conoce las relaciones que existen entre los alumnos, sus problemas y las cosas que le preocupan.		
1.6.- Conoce la estructura del grupo/clase: líder, aceptados, aislados y rechazados, y actúa en consecuencia para cohesionarlo.		
1.7.- Resuelve adecuadamente los conflictos que surgen en la clase.		
DIMENSIÓN 2ª Tutoría		
2.1.- Informa a los alumnos individualmente sobre su rendimiento.		
2.2.- Informa individualmente a los padres sobre el rendimiento de sus hijos.		
2.3.- Lleva un registro de las entrevistas que mantiene con padres y alumnos.		
2.4.- Orienta a los alumnos en técnicas de trabajo intelectual.		
2.5.- Conoce el PAT del centro y actúa en consecuencia.		
2.6.- Atiende individualizadamente a sus alumnos siendo sensible a sus peculiaridades.		
2.7.- Realiza un seguimiento sistemático de ausencias y se las comunica a sus padres, en su caso.		
2.8.- Fomenta el contacto cotidiano con los padres.		
2.9.- Es receptivo al requerimiento de los alumnos, incluso fuera del aula.		

DIMENSIÓN 3ª Programación didáctica		
3.1.- La Programación elaborada responde a la programación larga establecida para el ciclo.		
3.2.- Incluye y están bien definidos objetivos didácticos, contenidos, actividades, recursos y criterios de evaluación.		
3.3.- La Programación didáctica tiene en cuenta los diferentes ritmos de maduración y aprendizaje de los alumnos.		
3.4.- Contempla diferentes tipos de actividades para trabajo individual, pequeño grupo, grupo coloquial y gran grupo.		
3.5.- Las actividades planteadas incluyen los tres tipos de contenidos.		
3.6.- Incluye contenidos y actividades relativas a los temas transversales.		
3.7.- Se definen procedimientos e instrumentos de evaluación.		
3.8.- Prepara diariamente la intervención con los alumnos.		
DIMENSIÓN 4ª Metodología		
4.1.- Emplea diversas estrategias didácticas porque los alumnos no aprenden igual.		
4.2.- Realiza tipos y grados de ayuda al alumnado en función de las informaciones recogidas en la evaluación continua.		
4.3.- Utiliza estrategias para motivar a los alumnos.		
4.4.- Utiliza distintos agrupamientos dentro del aula coherentes con la metodología a utilizar.		
4.5.- El tiempo dedicado a trabajo individual permite realizar las tareas de cada alumno.		
4.6.- En el proceso de E/A utiliza variedad de materiales: libros de texto, vídeos, mapas, ordenadores, geoplanos...		
4.7.- Se aprecia una actitud positiva del alumnado hacia el aprendizaje		
4.8.- Desarrolla una metodología activa y participativa.		
4.9.- Parte de los conocimientos previos de los alumnos.		

4.10.- Atiende al carácter aplicado de los contenidos estableciendo relaciones con la vida diaria.		
4.11.- Relaciona los contenidos impartidos para conseguir una integración del aprendizaje.		
4.12.- Ordena los contenidos por dificultad creciente.		
4.13.- Anima, refuerza y presta más atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje.		
4.14.- Corrige al instante los fallos de los alumnos.		
4.15.- Plantea la clase con un ritmo adecuado y con tiempos suficientes para las distintas actividades.		
4.16.- Al terminar la U. D. realiza un resumen (cuadro, esquema...) con lo que deben aprender los alumnos.		
DIMENSIÓN 5ª Evaluación de los aprendizajes		
5.1.- Realiza evaluación inicial del alumnado al comienzo de la U. D.		
5.2.- Favorece la coevaluación (participación del alumnado en su proceso de evaluación).		
5.3.- El alumnado conoce los objetivos didácticos y los contenidos que tiene que trabajar durante el desarrollo de la U. D.		
5.4.- Utiliza técnicas e instrumentos de evaluación diversificados: observación, análisis de cuadernos, diálogos, pruebas...		
5.5.- Después de la evaluación de los aprendizajes de la U. D. prevé procedimientos para ayudar a los alumnos que no han conseguido los objetivos.		
5.6.- Aplica los criterios de evaluación establecidos en la programación didáctica.		
5.7.- Las actividades de evaluación responden a los contenidos realmente impartidos y a los objetivos que se pretenden.		
5.8.- Ha elaborado una ficha de seguimiento de los aprendizajes de los alumnos.		
5.9.- La evaluación ha tenido en cuenta los tres tipos de contenidos.		
5.10.- La evaluación de la U. D. ha servido para modificar, en su caso, la práctica docente.		

5.11.- Comenta con los alumnos los progresos y dificultades durante el proceso de E/A (evaluación continua)		
DIMENSIÓN 6ª Actitudes		
6.1.- Tiene una buena disposición para el trabajo docente.		
6.2.- Se responsabiliza de sus tareas.		
6.3.- La relación con los alumnos, con los maestros y el resto del personal del colegio es buena.		
6.4.- Muestra interés por las orientaciones que le ofrece el maestro –tutor y actúa en consecuencia.		
6.5.- Se preocupa por los alumnos con dificultades de comportamiento y de aprendizaje.		
6.6.- Acude al centro con puntualidad.		
6.7.- Manifiesta control emocional en el aula y toma decisiones adecuadas en el momento oportuno.		

La recogida de información para cumplimentar esta ficha de seguimiento debe realizarse mediante los siguientes instrumentos:

- Observación del quehacer docente del estudiante durante el período de prácticas en general y durante la fase de intervención y desarrollo de la Unidad Didáctica en particular.
- Análisis de la programación didáctica y de la ficha de seguimiento de aprendizajes elaborada por el estudiante
- Entrevista con el estudiante para clarificar aspectos que se consideren dudosos de la práctica docente desarrollada

La cumplimentación de esta ficha de evaluación del practicum servirá para elaborar el informe cualitativo del alumno, incluyendo los aspectos positivos y negativos de su actuación docente y para emitir la calificación.

Para conseguir la mayor objetividad posible en la calificación se debería realizar una sesión conjunta entre los maestros – tutores del centro junto con el coordinador del prácticas del colegio.

En la fase preparatoria de las prácticas hay que explicar al estudiante el contenido del practicum y sobre qué y cómo se le va a evaluar.

b) Profesor- tutor

La evaluación debe girar en torno a:

- Elaboración y redacción de la Memoria final
- Desarrollo y participación en los Seminarios
- Informe de evaluación del maestro-tutor

En la evaluación de la Memoria se debe tener en cuenta tanto el contenido como la forma. Respecto al contenido debería valorarse la calidad de lo expresado, el vocabulario técnico empleado, la coherencia entre las partes y la capacidad de expresión escrita. En relación con la forma hay que tener en cuenta la existencia o no de un índice y de la bibliografía, estructura de apartados y subapartados, citas, errores ortográficos, paginación, anexos...

En el desarrollo de los Seminarios se valorará la participación de los estudiantes, la calidad de las intervenciones y las propuestas didácticas novedosas que realicen. También debería valorarse las decisiones/soluciones que los estudiantes han dado a los problemas planteados en el aula durante el practicum.

La información recogida se plasmará en una ficha individualizada que servirá de base para la elaboración de un informe cualitativo final en el que se recogerán los aspectos positivos y mejorables de la Memoria y de los Seminarios.

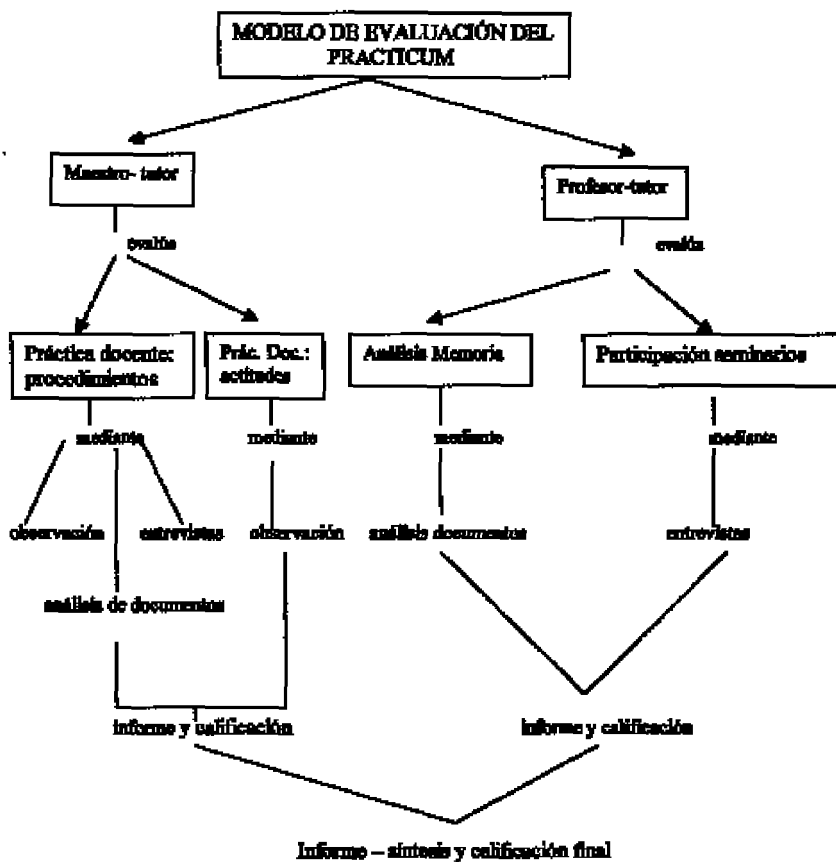
La calificación que se otorgue al estudiante deberá estar en función del Informe elaborado por el maestro- tutor y del Informe elaborado por el profesor- tutor.

VI.- INFORMACIÓN AL ESTUDIANTE

Como hemos apuntado antes, la escasa o nula información al estudiante sobre su período de prácticas es uno de los problemas más relevantes del practicum, por eso es muy importante que tenga mucha información sobre sus posibilidades o debilidades docentes.

Por ello, es imprescindible que a partir de la información que reciba el alumno por parte del maestro – tutor y del profesor- tutor, al finalizar el practicum se le debe entregar al estudiante una informe-síntesis que incluya lo más relevante de ambos informes (evaluación final).

El modelo de evaluación del practicum descrito se puede sintetizar en el siguiente esquema:



BIBLIOGRAFÍA

- Díaz, F. (2002): **Didáctica y Currículo. Un enfoque constructivista**. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca
- Díaz, F y García, JJ (2004): **Evaluación criterial del área de Matemáticas**. Praxis. Barcelona
- Orden de 16-04-2004 de la Consejería de Educación por la que se regula el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de distintas especialidades durante el curso escolar 2004/05 en los centros sostenidos con fondos públicos.