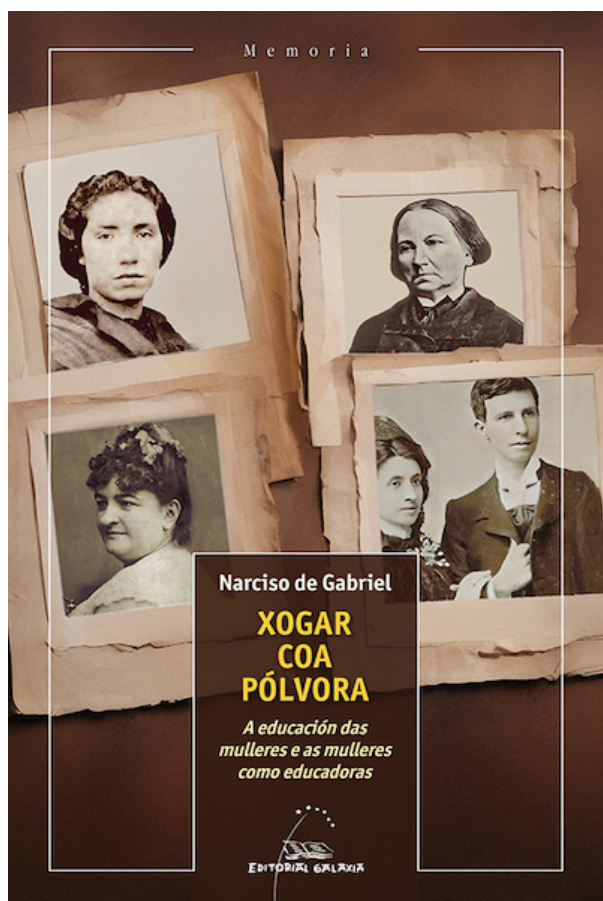




GABRIEL, Narciso de (2024). *Xogar coa pólvora. A educación das mulleres e as mulleres como educadoras*. Vigo: Galaxia; 180pp. ISBN: 9788411763363

Tal e como recolle o autor no Limiar, a tese central do libro está condensada no subtítulo:

a necesidade de educar ás mulleres xustificouse historicamente atendendo á súa función de nais educadoras. Esta idea reitérase nas páxinas que seguen, pois tal foi o marco discursivo en que se inscribiu o debate acerca desta cuestión nas datas que nos ocupan. Unha educación que, así e todo, non estaba exenta de riscos, sobre os que algúns alertaban: a ilustración das mulleres podía desviarse do camiño que a sabia natureza lles marcaba. Non conviña xogar coa pólvora!

A obra configúrase arredor de tres mulleres ilustres: Rosalía de Castro, Concepción Arenal e Emilia Pardo Bazán; tres homes ilustres:

Feijoo, Sarmiento e Vicente do Seixo; dous eventos: os debates que sobre a educación feminina tiveron lugar no Ateneo da Coruña no 1859 e no Congreso Pedagóxico Hispano-Portugués-Americano celebrado en Madrid en 1892, e dous procesos históricos: o acceso das mulleres á escola e ao profesorado.

Na elaboración dos sete capítulos que compoñen o libro, o profesor De Gabriel manexa con intelixencia, fluidez, rigor, pertinencia e, mesmo con mimo, a gran diversidade e cantidade de fontes utilizadas, desde as de carácter manuscrito ata as impresas: tratados teóricos, artigos publicados en revistas e xornais, disposicións legais, estatísticas, actas de congresos ou debates parlamentarios. Os datos reunidos son traballados desde unha perspectiva cualitativa, malia non renunciar á cuantificación na análise dos procesos de longa duración, como é o caso da alfabetización e da progresiva incorporación das mulleres ao maxisterio, sobre da que aporta unha panorámica realmente fonda e esclarecedora, propia dun gran historiador.

Diríase que o profesor conversa coas citas seleccionadas: apostilla, reflexiona, completa, argumenta, interroga; sérvese tamén da ironía, do humor e, mesmo diría que da sedución, buscando a atención e a reflexión do que estima relevante. Resulta evidente a súa capacidade de traballo, a paixón polo saber, a perseveranza, en definitiva, a súa ambición intelectual.

En defensa das mulleres. Neste primeiro capítulo, afonda no pensamento de Feijoo, Sarmiento e Vicente do Seixo sobre a capacidade intelectual das mulleres e a súa educación. Comeza co texto de Benito Jerónimo Feijoo y Montenegro (1676-1764), que titulado “Defensa de las Mugeres”, converterase nun referente para a defensa das capacidades das mulleres, nomeadamente en materia intelectual. Negando a súa inferioridade, asumindo a necesidade dunha argumentación baseada no exercicio da razón e da crítica, descualificando as argumentacións inconsistentes sobre a superioridade intelectual dos homes, demostrando que era o destino asignado pola sociedade ás mulleres o que limitaba os seus coñecementos, invocando os escasos tratadistas que defendían a igualdade de talentos entre ambos os dous sexos e constatando a existencia das que o exercitaran con proveito, Feijoo conclúe que “non hai desigualdade nas capacidades de un, e outro sexo”.

Con idéntico propósito, acude o autor a Martín Sarmiento (1695-1772) quen coincide con Feijoo en atribuírle á educación a responsabilidade dunha boa parte dos trazos diferenciais que se poden observar entre ambos os dous sexos. Nas súas palabras: “Si las educaciones se trocasen serían los hombres afeminados, y las Mugeres varoniles”.

Aínda recoñecendo a gravidade do asunto, no caso de Vicente do Seixo (1747-1802),

entende que non existen argumentos de peso para limitar o ámbito de acción das mulleres ao doméstico, nin razóns que permitan cuestionar a súa capacidade intelectual: “... si se las diese la misma instrucción que se ha dado a los hombres en todos tiempos y edades, se hubieran aventajado a ellos en las producciones del genio”.

En síntese, en palabras do profesor de Gabriel “Os tres comparten a convicción de que a falta de oportunidades formativas era o que explicaba unha boa parte das diferenzas observadas entre un e outro sexo” pero, como irá mostrando, a necesidade da educación das mulleres será xustificada en boa medida debido á función educadora que tiñan encomendada: elas son as “maestras de sus hijos de ambos sexos”, convicción que condicionará as decisións que se van adoptando respecto do acceso das mulleres ás institucións educativas ao longo de boa parte de período contemporáneo.

Da exclusión á dependencia. Centrándose na análise do coñecido como “Informe Quintana” (1813), que pretendía sentar as bases do sistema educativo deseñado polo liberalismo español, Narciso evidencia tres argumentos que sustentaron o proceso de exclusión das mulleres: a defensa da instrución pública dos homes fronte á privada e doméstica das mulleres, a consideración de que as mulleres non necesitaban tanto ser instruídas como ser educadas, isto é, o

fundamental sería cultivar os sentimentos - chegando a considerar que os coñecementos poderían vicialas- e, por último, ao non percibir a formación das mulleres como problema social, entendían que non lle correspondería ao Estado fixar o alcance da súa educación, senón ás súas familias. Será a partires do Regulamento xeral de instrucción pública de 1821 cando as rapazas se irán paseniñamente incorporando ao sistema educativo, aínda que limitada no fundamental ata ben entrado o século XX á escola primaria.

Explica tamén o profesor como nese contexto de exclusión do espazo público, algunhas mulleres reivindicaron con forza o seu dereito á cidadanía, aínda que finalmente a educación das mulleres xustificouse fundamentalmente na súa condición de futuras nais educadoras e, en sintonía con estes presupostos, multiplicaríanse os discursos sobre da necesidade de educar ás nenas de acordo cos requirimentos propios dunha sociedade patriarcal: A súa debía de ser unha educación para a dependencia, dos pais primeiro e dos maridos e dos fillos máis tarde.

No argumentario histórico-teórico despregado polo autor, resultan igualmente desveladores os datos aportados sobre da priorización da instrucción pública dos varóns fronte ás nenas, tanto no relativo ao proceso de creación das escolas primarias, como na clase de escolas que se crean para unhas e outros; e o mesmo acontece no referente ás escolas

de formación do maxisterio, denominadas escolas normais. Así, a través da evolución das taxas de alfabetización, evidencia como durante o primeiro terzo do século XX as mulleres reducen á metade a diferenza entre a súa taxa de alfabetización e a dos homes, o que se debe a un acceso cada vez máis igualitario ao ensino primario, mais a súa incorporación ao ensino secundario e superior terá que agardar algunhas décadas máis para adquirir unha certa magnitude.

Rosalía de Castro e as literatas.

Recorrendo fundamentalmente a dous dos seus textos, “Lieders” e “Las literatas”, e auxiliándose das lecturas que deles fixeron as profesoras Carmen Blanco e Pilar García Negro, o profesor de Gabriel lé a obra de Rosalía deixando constancia da rebelión da escritora contra a dependencia á que estaban suxeitas ela e as súas iguais, así coma contra o modelo educativo que consagraba o seu status subalterno, e a súa denuncia aos atrancos que sufrían aquelas que, coma ela mesma, optasen por se converteren en autoras, por máis que o século XIX lles entreabrise algunhas portas.

A forma de manexar as citas seleccionadas, así como as afiadas reflexións que vai introducindo de Gabriel, iluminan o alcance da tripla transgresión protagonizada por Rosalía de Castro: converterse en autora, escribir en galego -tamén en castelán-, e abordar temas que a sociedade da época non consideraba propios dunha muller. Sobre da escritura para

denunciar “porque non lles é permitido ás mulleres escribir o que senten e o que saben”, reclama sentimento e pensamento pois, por máis que resulte increíble para algúns, tamén pensan, é dicir, teñen capacidade intelectual. A segunda transgresión tampouco foi menor: Rosalía escribiu na lingua das clases populares galegas, unha lingua reducida basicamente á oralidade: “Sen gramática nin regras de ningunha clase, o lector topará moitas veces faltas de ortografía, xiros que disoarán ós oídos dun purista”, reivindicando a dignidade de Galicia e da súa lingua. Finalmente realizou tamén unha transgresión temática, pois non cantou as temáticas que mandaban os cánones da literatura feminina: “Daquelas que cantan ás pombas i ás froes/todos din que teñen alma de muller; /pois eu que non as canto, Virxe da Paloma,/¡ai!, ¿de qué a teréi?”

Debate no Ateneo da Coruña. O mesmo ano que Rosalía de Castro publicou *La hija del mar*, o catedrático de inglés Antonio García Fuentes propiciou no Ateneo da Coruña un debate sobre se a educación da muller era un dos elementos necesarios para a prosperidade da nación. Negando a inferioridade intelectual da muller el defendía unha educación que debería incluír materias do ensino propia secundario como se facía xa en outros países.

Mais os dous oradores que o sucederon no uso da palabra impugnaron estas teses. Tratábase do médico Ramón Pérez Costales, que retrucou apelando á ciencia, e do xurista

Pelayo Cuesta, que recorreu á relixión. Ó longo do capítulo, “asistimos” a un debate que, nun auditorio formado exclusivamente por homes, evidencia a narrativa na que se sustentaba a negación da educación das mulleres. Así, Pérez Costales afirmaba que eran as diferenzas anatómicas e fisiolóxicas entre un e outro sexo o que xustificaba as razóns pola que as mulleres debían ser excluídas do estudo das ciencias -é dicir do estudo-, que facía extensivo a tódolos ámbitos e orientacións vitais, mesmo no xogo: “Xamais as veredes xogar coa pólvora nin con armas”. Fronte aos argumentos da ciencia, a relixión sería a liña argumental do xurista Pelayo Cuesta para opoñerse ao cultivo das ciencias por parte das mulleres: “a muller non foi creada nin redimida para recibir unha requintada educación intelectual, senón para recibir unha virtuosa educación moral...porque a súa misión non é de ciencia senón de amor”.

Na quenda de réplica, García Fuertes aproveita para evidenciar as inconsistencias e debilidades de ambos discursos, pero tamén para precisar o alcance das súas propostas: non pretendía converter todas as mulleres en avogados, médicos e eclesiásticos; mais tampouco limitar o seu horizonte vital aos labores domésticos, dos que sen dúbida debían ocuparse. Será coa aparición do feminismo, como movemento organizado cando, en palabras de Gabriel “se percibiron con especial ansiedade os perigos derivados

de que as mulleres xogaren coa pólvora. Podían voar a casa patriarcal”.

Da dependencia á autonomía: O congreso pedagóxico de 1892. Tras reflexar como fora tratada esta temática no Congreso Nacional Pedagóxico, celebrado dez anos antes, permitiéndonos contrastar as posicións sustentadas nun e noutro evento e ver algúns dos avances desa década, “asistimos” aos intensos e acalorados debates da sesión quinta do Congreso Pedagóxico Hispano-Portugués-Americano, celebrado en 1892 en Madrid que, baixo o título: “Concepto e límites da educación da muller e da aptitude profesional desta”, dúas das relatoras tiveron un protagonismo moi notábel, cuestionando o modelo de educación para a dependencia e reivindicando outro que recoñecese a autonomía e a entidade específica das mulleres: tratábase de Concepción Arenal e Emilia Pardo Bazán.

Concepción Arenal Ponte. Achegándose á vida da escritora ferrolá, empeza destacando da súa traxectoria, ademais das numerosas publicacións, a súa reflexión teórica sobre os problemas sociais, así como o propósito de concienciar a sociedade da necesidade de afrontar determinadas reformas, para logo centrarse nos dous temas que abordara no Congreso Pedagóxico de 1892, a instrución dos obreiros e a educación das mulleres, e nomeadamente o segundo.

Dado que o que estaba en discusión era ensanchar o abano de posibilidades

profesionais aos que tiñan acceso as mulleres, negando a inferioridade intelectual da muller - crenza que determinaba a súa exclusión da educación formal e das profesións-, defende que non había ningunha dúbida de que as mulleres podían exercer a avogacía ou a medicina, e non digamos o sacerdocio, o entender a súa superioridade moral. Non en tanto, ao admitir a existencia de importantes diferenzas de carácter, inscritas na singular natureza de cada sexo, defende que estas non podan adicarse á cirurxía, ás armas, á xustiza ou á política.

En todo caso, defende que o horizonte da súa formación non podía restrinxirse á maternidade, e considera que o modelo de muller centrada unicamente na súa casa, no seu marido e nos seus fillos, como padrón de perfección feminina que puidera ter o seu sentido en séculos pasados, constituía un “anacronismo” a finais do XIX. Argumenta que a educación das mulleres debe ser a mesma que a dos homes, e mesmo necesitarían que fose “máis completa” debido ás “desvantaxes naturais” e “sociais” que padecen, motivadas estas últimas polas “leis” e polos “costumes”: “é un erro grave, e dos máis prexudiciais, inculcar á muller que a súa misión única é a de esposa e nai: equivale a dicirlle que de seu no pode ser nada”.

Emilia Pardo Bazán

A diferenza dunha das súas bisavoa, que se viu obrigada a aprender a escribir en solitario, utilizando como pluma un pau aguzado e como

tinta zume de amoras, Emilia Pardo Bazán (A Coruña, 1851-Madrid, 1921) tivo o decidido apoio da súa nai e do seu pai para iniciarse no mundo da lectura e da escritura.

Con esta reflexión, entra de Gabriel na vida e obra dunha escritora basicamente autodidacta con evidente e persistente preocupación polas cuestións educativas e, especialmente nos seus escritos, polas mulleres e a educación. No tocante ao Congreso de 1892, as súas ideas vertidas tanto no relatorio “Relacións e Diferenzas entre a educación da muller e do home”, como nas conclusións e mesmo no resumo do presentado na sección quinta, tiveron un papel central e a virtude de polarizar boa parte dos debates, algúns deles certamente intensos.

Comeza a escritora advertindo que as súas palabras serán austeras e categóricas e pide tolerancia para aquelas que puidesen resultar máis “desusadas e perigosas”. Asentado o seu argumentario nunha concepción ampla da educación, considera que as diferenzas educativas entre un e outro sexo eran aínda moitas e moi profundas e considera particularmente relevante é “o sentido diametralmente oposto dos principios en que ambas as educacións se funden”, en tanto a do home presupón que contribuirá ao seu progresivo perfeccionamento, a da muller pénsanse que conducirá á súa perdición, por se considerar que a súa intelixencia se desenvolve en detrimento da súa moral. Contra esa maneira dicotómica de entender a

educación que, no caso da dirixida ás mulleres merecería ser designada máis ben como “*doma*, pois propónse por fin a obediencia, a pasividade e a submisión”.

Di Narciso que, contra esta educación para a dependencia rebélase de forma explícita, aberta e valente Pardo Bazán, como xa se rebelaran antes outras mulleres e, será esta reivindicación da autonomía feminina a que lle impide aceptar que se apelase ao argumento da maternidade para lexitimar a educación das mulleres, pois ela entendía que a muller debía ser instruída “en primeiro termo para si” reivindicando un destino propio e unha educación que o permitise.

O seu relatorio presentaba dúas conclusións: a primeira tiña un carácter teórico, pois pedíase aos congresistas que impugnasen o carácter “relativo” ou dependente que impregnaba os discursos pedagóxicos, morais, sociais e políticos sobre a educación feminina, enfrontándose así abertamente á mentalidade dominante. A segunda conclusión, de carácter práctico, era unha consecuencia da anterior. Solicitábase a todas as nacións representadas no Congreso, e particularmente a España, que concedesen ás mulleres o dereito de acceder aos centros de ensino oficial sen ningún tipo de restricións e en concorrencia cos homes, e que se lles permitise, en consecuencia, o desempeño dos empregos e cargos que estivesen en sintonía cos títulos conseguidos.

Debates, conclusións e controversias. Na súa terceira intervención no Congreso, dedicada a presentar un resumo das memorias e relatorios da sección quinta, a escritora insiste na unanimidade dos debates: A “inmensa maioría” dos que reflexionaran respecto do ensino da muller “ven o problema dun modo case idéntico”. Pero, a unanimidade de que presumía Pardo Bazán limitábase, con matices, aos relatores e relatoras. Entre o resto dos congresistas as críticas e os debates foron intensos e por veces apaixonadas pois o que moitos congresistas non aceptaban era a base sobre a que Pardo Bazán pretendía sustentar o novo modelo de educación feminina: unha educación para a autonomía.

Os congresistas rexeitaron así a conclusión práctica proposta por Emilia Pardo Bazán: o libre acceso das mulleres ás profesións, limitándose a aquelas que estaban en harmonía coas aptitudes específicas que se lles atribuían, e opuxéronse tamén á posibilidade de que compartisen cos homes o currículo, o espazo e o tempo escolar. A súa conclusión teórica nin sequera foi sometida a votación.

O encontro pedagóxico resultou controvertido desde antes do seu comezo, xenerando acaloradas discusións que alcanzaron ata a formulación das conclusións e a súa votación, e mesmo continuaron unha vez clausurado. Se ben a causa das mulleres contaba con algún defensores, as críticas

centrábanse na cuestión feminina e tiñan a dona Emilia como principal albo, sendo a Leopoldo Alas Clarín, un dos que a atacaron con máis crueza -tanto que a escritora entendía que padecía de “pardobazanfobia”- quen entendía que o interese se centrara só no ensino da muller, e que fora exposto de “forma radical e nada práctica”, obviándose os verdadeiros e perentorios problemas da educación nacional e responsabilizando a Emilia Pardo Bazán tanto de acaparar o debate como o tema do mesmo e incluso as formas nas que o fixera.

As mulleres como mestras. A progresiva incorporación das mulleres á docencia no ensino primario débese a causa de diversa índole, e foi o resultado un proceso verdadeiramente complexo. No que respecta a España, o autor entende que, polo menos nas súas primeiras fases, é a consecuencia lóxica dunha concepción segregada e sexista da educación, isto é, da convicción de que as nenas debían recibir unha educación separada e diferente da que conviña aos nenos e onde se ensinásen os *valores* e as destrezas que garantirían desempeñar as funcións propias dunha boa esposa e dunha boa nai, onde importara máis a formación moral que a intelectual.

Para proporcionar este tipo de formación escolar ás nenas, enténdese que debía de ser a muller, por dúas razóns fundamentais. Por unha banda, entendíase a profesión de mestra

como unha prolongación da natural función educadora que se lle atribuíu. E, en segundo lugar, cinguíndonos ás escolas de nenas, entendíase que os “labores propios do sexo” era impensable que puidesen ser practicados e ensinados por un home. Así, a xenealoxía da mestra está intimamente vinculada ao ensino dos *labores*, mantendo un carácter nuclear durante moito tempo.

Evolución En sintonía con estes postulados, a lexislación determinaba que as escolas de nenas debían ser dirixidas por mulleres e as de nenos por homes. O Regulamento de 1825 era absolutamente rotundo: “Por ningún motivo nin pretexto será permitido que ás Escolas de nenos asistan nenas; debendo estas ser educadas noutra Escola ou peza separada”.

A situación mudou a finais do século XIX. No real decreto publicado no 1883, recoñecía-se ás mulleres a posibilidade de rexentaren escolas mixtas, e no 1886 decidiuse dar prioridade a estas: só se adxudicarían a un home se non as solicitaba unha muller. A qué obedecía esta preferencia as mulleres para as escolas mixtas no caso de España? De Gabriel argumenta que, a decisión obedece, unha vez máis, a razóns sexistas: a necesidade de que as nenas asistentes ás escolas mixtas se instrúisen nos “labores propios do sexo” e a convicción profunda de que un home non podía encargarse de ensinar tales menestres. Por outra banda, a decisión de beneficiar as mestras tamén estaba motivada pola

pretensión de ampliar o reducido horizonte profesional das mulleres, é dicir, por un certo feminismo que, recordemos tiña entre as súas reivindicacións centrais o acceso ao sistema educativo e ao traballo remunerado. Resulta realmente esclarecedora a visión de conxunto desde 1855 até 2018 que ofrece de Gabriel, aportando as variacións absolutas e relativas do maxisterio dun e doutro sexo, así como as circunstancias que propiciaron os cambios.

Resistencias. O feito de que se lles encomendase preferentemente ás mulleres a educación dos seus fillos e fillas no ámbito familiar, se lles recoñecesen uns especiais dotes educadores e se apelase a tales circunstancias para xustificar a súa incorporación á docencia, non debería inducirnos a equiparar a nai-educadora coa mestra educadora, nin a considerar a segunda como unha simple prolongación da primeira. Tratase de figuras diferentes, aínda que discursivamente relacionadas. A diferenza da nai, a mestra, ademais de dispor dunha formación específica, cobraba un salario, que lle proporcionaba autonomía, e actuaba nun espazo público ocupado polos homes, cos que se verá obrigada a competir. Ambas as dúas circunstancias, autonomía e competencia, xeraron importantes resistencias.

En virtude do decreto de 1882 o Goberno acordou que estas escolas debían adxudicarse exclusivamente ás mulleres. Pouco despois, no Congreso Pedagóxico celebrado ese mesmo

año, someteuse a discusión se as escolas de párvulos debían estar unicamente a cargo das mulleres e, despois dun intenso debate, acordouse por maioría que así fose. Esta exclusividade concedida ás mulleres foi derogada en 1884, mais o seu predominio neste tipo de ensino sería cada vez maior. Máis numerosas e intensas resultaron as resistencias provocadas pola prioridade que se lles recoñeceu para rexentar as escolas primarias mixtas, porque tamén era moito máis o que estaba en xogo, tal e como deixa en evidencia Narciso: segundo a estatística escolar de 1885, só había 417 escolas públicas infantís no conxunto do Estado, mentres que as primarias de asistencia mixta superaban as sete mil.

A oposición do maxisterio masculino a esta exclusividade era compartida por unha parte das autoridades locais e por certos sectores da poboación rural galega, sendo diversas as razóns alegadas: dificultades das mestras para garantir a disciplina cos nenos maiores, dificultades para adaptarse ao medio rural, persistencia de prexuízos sobre a conveniencia da instrución, entre outras. A campaña emprendida contra a preferencia feminina conseguiu que a cuestión se abordase no parlamento e que en 1899 o Congreso deixase nas mans das autoridades locais a posibilidade de optar por mulleres ou homes.

O autor destaca o papel desempeñado polas mestras no incipiente feminismo español

de finais do século XIX e comezos do XX. Entende que a súa propia experiencia permitiulles tomar conciencia das discriminacións de que eran obxecto as mulleres no mundo educativo e laboral e algunhas decidiron asumir as reivindicacións feministas e implicarse na súa defensa. Estas reivindicacións foron precisamente un dos factores da expansión da figura da mestra, se ben na construción desa figura tamén interveu a cultura patriarcal, que lles encomendaba ás mulleres o coidado e a educación dos fillos e das fillas, polo que fornecía argumentos para lexitimar o seu acceso ao maxisterio: “Por paradoxal que poida resultar, a educación para a dependencia que as nenas debían recibir nas escolas facilitará ás mulleres o acceso a unha profesión que as dotará de autonomía e mesmo de independencia”.

A Cátedra de Dona Emilia. Julio Burell fora un dos valedores de Emilia Pardo Bazán na campaña desatada contra ela a raíz da súa intervención no Congreso Pedagóxico de 1892 e, como ministro de Instrucción Pública e Belas Artes, o 11 de marzo de 1916 asinou unha real orde en virtude da cal se creaba unha cátedra de Literatura Contemporánea das Linguas Neolatinas nos cursos de doutoramento da Facultade de Filosofía e Letras da Universidade Central.

Atendendo á natureza da cátedra, as instancias a pronunciarse eran a Facultade, a Real Academia Española e Consello de

Instrucción Pública. No caso da Facultade, apoiaron a súa candidatura oito profesores, mentres que doce votaron en contra e dous decidiron absterse e, nesta decisión, ao entender de Gabriel “o corporativismo profesional e o patriotismo sexual pesaban máis que os méritos da candidata”. Tampouco foi favorable o da Real Academia Española, ao concluír que non podían propor ningún candidato por non haber ninguén distinguido nos estudos para os que se creara a cátedra. Pronunciase a favor da súa candidatura o Consello de Instrucción Pública, aínda que se lamentaba de que non coñecía o informe da Facultade que o podería ilustrar nesta cuestión.

Acorde co Consello e unha vez oídas a Facultade e a Academia, o ministro seguiu adiante co seu proxecto de que a universidade española contara coa súa primeira catedrática. Se as resistencias corporativas e patriarcais se opuñan aos propósitos ministeriais, o feminismo avalábaos, como lembraba ao facer balance de 1916 Blanca de los Ríos: “este ano deu un gran paso adiante o feminismo na nosa terra elevando a muller á cátedra universitaria na persoa da gloriosa Condesa de Pardo Bazán”.

As críticas á actuación ministerial, centráronse no procedemento extraordinario seguido para a provisión da cátedra, pero a fórmula utilizada era legal e xa fora aplicada noutras ocasións, aínda que os beneficiarios foran homes. O 24 de maio Pardo Bazán tomou

posesión do seu cargo e recibira o aplauso dos alumnos que se cruzaran con ela no claustro. Mais o desempeño da cátedra foi corto pois os alumnos non abundaban. En palabras de Narciso: “Parece que nin o profesorado nin o alumnado da Universidade Central se esmeraron na súa acollida á primeira catedrática española nos tempos contemporáneos. É o menos que se pode dicir. En todo caso, con estudantes ou sen eles, a cátedra estaba chamada a figurar nos anais da historia. A condesa sabíao, e seguramente ese era o seu mellor consolo”.

Toda a obra do profesor Narciso de Gabriel, tamén a súa docencia, da conta da súa esixencia intelectual na procura científica da verdade. A liberdade de pensamento, a relevancia social e política das temáticas abordadas, o rigor e profundo coñecemento das mesas e do contexto sociohistórico, a claridade e orde no seu estilo de escritura e mesmo a súa persuasión fai que o acompañemos nos diferentes debates e reflexións, mantendo a curiosidade e o interese por saber máis durante toda a obra. Pero, quizás sexa cando se chega ao punto final, ao rematar a lectura, cando se percibe que o libro constitúe un faro de gran alcance que arroxa luz sobre do substrato cultural das mentalidades, aportando chaves para entender de forma profunda as raíces persistentes de quen somos a nivel individual e colectivo.

Senta moi ben lelo: permite tomar conciencia da complexidade do presente, das lóxicas nas que se asenta o entramado das estruturas da desigualdade e poder imaxinar novas pontes conceptuais na reflexión persoal e na discusión colectiva. Cada capítulo é un antídoto fronte ós contidos fragmentados e descontextualizados, presentistas e superficiais que tanto abundan; tamén fronte ao descrédito do coñecemento. Por veces parecera que busca contaxiar a súa paixón polo coñecemento. Ogallá así sexa. Razóns non nos faltan.

Ana IGLESIAS GALDO
Universidade da Coruña