

## ILUSTRACIÓN Y LIBERALISMO ANTE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

CONSUELO FLECHA GARCÍA

Universidad de Sevilla

Una tarea que hoy ocupa a muchas investigadoras es la de rehacer el hilo que ha ido tejiendo la incorporación de las niñas al diseño y desarrollo de los sistemas de instrucción pública en los diferentes Estados nacionales, así como la de restituir el lugar que corresponde a las iniciativas protagonizadas por tantas mujeres a lo largo de la historia en favor de una mejor educación femenina. Madres, escritoras, educadoras, pensadoras que actuaron con el objetivo de introducir a las jóvenes, en unos casos en la vida a las que se las había destinado y, en otros -desde una visión más lúcida de sí mismas y del mundo que las rodeaba- forzando las coordenadas habituales en las que ellas y las demás habían de moverse en razón de su sexo; desvelando ideales y expectativas no verbalizadas hasta ese momento pero que venían formando parte de deseos anteriores.

La oportunidad de este foro de memoria y debate sobre Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, nos permite analizar algunas de las actitudes y de las realizaciones que promovió la España del tránsito del Antiguo al Nuevo Régimen en el campo de la cultura y de la educación de las mujeres, encuadrándolas en el contexto histórico de los círculos ilustrados, de las mismas sociedades económicas, de muchas instituciones culturales y benéficas y, especialmente en este trabajo, de la política educativa que los cambiantes Gobiernos de uno y otro signo ideológico fueron construyendo a lo largo del siglo XIX.

Felicidad y progreso pasaron a ser los horizontes de referencia, alimentados por un rico patrimonio ilustrado, que se propusieron como guía de intervención en la sociedad quienes decidieron participar activamente en la gestión de los asuntos públicos en el primer liberalismo español, bien fueran políticos, intelectuales, comerciantes o filántropos; para lo que acordaron entre otras medidas que la educación tenía que llegar a reconocerse como uno de los instrumentos imprescindibles al servicio de las transformaciones necesarias en aquella sociedad que estaba estrenando nuevas formas de pensar, de sentir y de hacer.

Todos los hombres, independientemente de su origen y posición social, estaban llamados a la empresa del progreso de la nación; a todos había que integrar en el nuevo planteamiento reformista, aunque la distribución de responsabilidades y protagonismos siguiera siendo todavía desigual. Y además de ellos encontramos, por primera vez, voces públicas que hablan de la conveniencia de reclamar el concurso de las mujeres, lo que hizo que el qué y el cómo de la educación femenina pasara a ser un tema de relevancia más allá del ámbito doméstico y familiar en el que estaba encuadrado, especialmente para aquellos grupos cuya inquietud y apertura empujaba a iniciativas de cambio que muchos otros sólo percibían como un riesgo.

La valoración de los saberes útiles que los ilustrados contraponían a los abstractos y sin interés práctico, favorecieron la incorporación de las niñas a un proceso escolarizador que entonces sólo pretendía seguir conformándolas con el papel social a desempeñar, lo que evidentemente afectó al tipo de conocimientos que empezaron aprendiendo en las primeras Escuelas públicas creadas para ellas en el Madrid del último tercio del siglo XVIII: toda clase de labores de manos. Es decir, esas destrezas que por una parte les permitían un mayor autoabastecimiento en la vida familiar y que por otra podían posibilitarles un trabajo con demanda social del que obtener ingresos propios. Dos consecuencias a las que hay que acercarse viendo lo que, sin duda, tuvieron que contribuir a un ejercicio más cualificado y más profesional de algunas tareas domésticas, así como a un concepto y estima de sí mismas más satisfactorio.

La acogida entre las destinatarias y el resultado de estas enseñanzas, al relativizar consecuentemente la certeza de que una transmisión sistemática y escolar de saberes no era apropiada para las niñas, contribuyeron a legitimar espacios que hicieron posible, ya en aquellos años, el salto de algunas -y de muchas más en décadas sucesivas-, a otros saberes de carácter general no planificados para ellas y hacia los que progresivamente se iba despertando su curiosidad. De esta manera podemos asistir, a medida que fue calando en la sociedad española el espíritu ilustrado, a la visibilidad de mujeres cultas que habían alcanzado

relevancia social y que estaban incidiendo en la toma de conciencia de otras de sus mismos círculos sociales, y de las que sin pertenecer a ellos los tenían como referencia, animándolas y orientándolas hacia conductas semejantes.

## LA INTERVENCIÓN DE LOS GOBERNANTES

Los gobernantes del despotismo ilustrado, con el monarca como principal promotor, empezaron a intervenir en la instrucción femenina impulsando dos tipos de iniciativas, unas dirigidas a las jóvenes de las clases altas y emergentes, y otras a las niñas del pueblo, porque eran conscientes de que los procesos de socialización en cuyo marco se tenía que introducir esta práctica educativa no estaban muy dispuestos a rectificar sus ritmos y sus finalidades por voluntad propia. Carlos III, por ejemplo, quería asegurarse unos nuevos equilibrios en el ejercicio del poder y necesitaba apoyarlos en una serie de cambios tanto en el sistema de relaciones públicas y políticas como en el de la vida privada y familiar; un proyecto en el que, en la voluntad de este monarca, las mujeres debían sentirse afectadas, directa o indirectamente. María Isidra de Guzmán y de la Cerda (Madrid, 1768-Córdoba, 1803) o María del Rosario Cepeda y Mayo (Cádiz, 1756-1816), son los nombres de dos jóvenes pertenecientes al primer grupo, es decir al de las clases altas, a las que el Rey dio la oportunidad de manifestar públicamente su capacidad para el estudio y el saber adquirido con la defensa del Doctorado en la Universidad de Alcalá de Henares en el primer caso, o con exámenes públicos en el Ayuntamiento de Cádiz, en el segundo.

De ahí que en estas páginas se pueda poner de manifiesto que es a partir del siglo XVIII cuando se empezó a considerar a las mujeres dentro de algunos de los objetivos que iban a guiar la serie de transformaciones sociales que en aquella etapa histórica se revelaron como imprescindibles, aunque la inclusión femenina, en donde ésta llegó a producirse, lo fuera con unas peculiaridades diferenciadoras que contribuyeron, una vez más, a justificar la desigualdad en razón del sexo entre hombres y mujeres. La certeza de una dicotomía en la asignación de tareas sociales, privadas unas, públicas otras, estuvo en la base de la definición de ciudadanía que se estaba elaborando, la cual llegó a excluir de la misma a la mitad de la población -que había de dedicarse a lo doméstico y familiar- precisamente como condición de posibilidad para un desarrollo social que exigía la dedicación de los hombres a la práctica política.

Y desde esta posición de principios fue afianzándose como un valor de progreso en la mentalidad decimonónica, la idea de separación de ámbitos y de destinos; de la existencia de hombres -padres, hermanos, maridos, hijos- que tenían la preeminencia y la hegemonía en el discurrir de la vida social a costa de la relegación y subordinación de las mujeres por el mero hecho de serlo<sup>1</sup>, y de la existencia de una población femenina -hijas, hermanas, esposas, madres- dedicadas a la vida familiar y responsables de la gestión doméstica cualquiera que fuera su grupo social de pertenencia<sup>2</sup>.

Este nuevo modo de concebir la organización de la sociedad y los papeles dentro de ella exigió repensar el modelo y destinatarios de la instrucción pública y, por lo tanto, el plan que debía seguirse en la educación femenina. Cuestión que desencadenó numerosos debates a lo largo del siglo XIX con la finalidad de aclarar el sentido y los contenidos de tal enseñanza así como, en algunas voces, por la necesidad de incidir y de denunciar la falta de instrucción femenina, lo que se debía entre otras razones a la desigualdad de medios puestos a su disposición por los poderes públicos para adquirirla. La lógica de los argumentos utilizados en favor de esta causa, la insistencia en que tenían que dar fruto y, no menos, el cambio progresivo de actitudes y de algunas conductas que se fueron generando década tras década, ayudaron a hacer socialmente visible en las postrimerías del siglo XIX una situación hasta entonces disimulada por una normativa que había ido teniéndola parcialmente en cuenta, pero cuyo reflejo en la práctica no dejaba de ser muy lento y escaso.

Las disposiciones legales que en los dos siglos que nos ocupan fueron guiando el cómo y el para qué de los procesos educativos que se destinaban a las niñas, reflejan el verdadero tipo de preocupaciones que motivaron su diseño y su aprobación por parte de los diferentes Gobiernos nacionales y de las autoridades

1 Cfr. SIMÓN RODRÍGUEZ, Elena: *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*, Madrid, Narcea, 1999, p. 17.

2 El ideal al que tenían que responder se ajustaba de manera muy diversa a unas y a otras, pues las mujeres del pueblo necesitaban realizar además de los domésticos en su propio hogar, otros trabajos remunerados para la subsistencia familiar, mientras que las de la pequeña burguesía contaban con ayuda doméstica, y las de la clase alta vivían ajenas a ese tipo de tareas.

locales; ellas nos permiten acercarnos al cómo fueron surgiendo las cuestiones más importantes en cada momento, a cómo se fueron resolviendo en las diferentes circunstancias y a en qué medida se produjo en España y en otros países del entorno una influencia recíproca más allá de las propias fronteras.

### LAS PRIMERAS MEDIDAS LEGISLATIVAS

En la primera mitad del siglo XVIII y con mayor determinación en la segunda, se empezó tímidamente a producir una reglamentación referida a las maestras y a las escuelas de niñas que, si bien nacía para ser aplicada en Madrid, en seguida produjo inevitables y deseadas repercusiones en otras ciudades y pueblos de la geografía nacional. Había que poner en marcha iniciativas que permitieran a las mujeres algún tipo de distanciamiento respecto de la condición de dependencia en la que se movían, en buena parte por la falta de instrucción y de recursos para desenvolverse. Una situación de la que son testimonio los relatos de los viajeros de distintos países que recorrieron España en ese siglo para los que comprobamos que no pasó desapercibido; ellos se refieren con sorpresa en los escritos y memorias que nos dejaron a la ignorancia de las jóvenes españolas y al estricto control paterno a que estaban sometidas<sup>3</sup>.

Esta constatación revelada por muchas otras fuentes explica que tanto Carlos III como sus predecesores se detuvieran en la necesidad de atender a la enseñanza de las niñas, estableciendo requisitos para las mujeres que desearan ejercer como maestras, y creando en Madrid Escuelas gratuitas para niñas<sup>4</sup>. Unos centros en los que el aprendizaje de las labores de manos y de la doctrina cristiana tenían como finalidad constituirse en el mejor apoyo para unas vidas cuyo destino estaba dentro del ámbito doméstico y/o, sólo en algunos casos, dedicándose a trabajos artesanales relacionados casi exclusivamente con la aguja, los cuales podían proporcionarles una remuneración que bien garantizara el sustento familiar en ausencia del marido o bien fuera una ayuda al mismo. Aprendizajes que, además de brindarles esta indudable formación práctica, sirvieran para interiorizar de manera evidente y precoz la idea de su destino natural de esposas y madres dentro de un discurso ideológico en el que el género, concepto que expresa la construcción cultural del sexo, marcaba las formas de participación social y política de hombres y mujeres.

La instrucción fue un camino privilegiado para convencer y para justificar que con su actividad dentro del ámbito doméstico las mujeres contribuían al tipo de bienestar público que se perseguía. Una definición de modelo de sociedad que más o menos en los mismos términos, especialmente en la finalidad a la que había de conducir -con muy ligeros retoques-, encontramos reflejada en la normativa sobre instrucción pública a lo largo de todo el siglo XIX. En ella se insiste, una y otra vez, en los aspectos que había que privilegiar en la enseñanza de las niñas quizás, podemos pensar, ante la evidencia de su falta de aplicación en algunos grupos a medida que avanzaba el siglo, o quizás por miedo a que no se entendiera adecuadamente el verdadero sentido y utilidad que había de darse a esas enseñanzas. Los reinados de Carlos III, de Carlos IV, de José Napoleón I, de Fernando VII y, más tarde, los inestables gobiernos apoyados en las diferentes corrientes liberales, abundando en muchos casos en directrices que ya anteriormente habían sido adoptadas, fueron tejiendo progresiva y reiteradamente una urdimbre que, aunque con claros virajes ideológicos favoreciera, en cualquiera de los casos, al mismo tiempo que la ya inevitable planificación de la escolaridad para las niñas, su identificación con el modelo concreto y controlado de mujer que se les presentaba como referencia. Decisiones a las que también contribuían abundantemente muchos de los escritos que se publicaban sobre esta cuestión con propuestas que significaban, salvo algunas excepciones, la condena de las mujeres a su condición de naturaleza.

Porque la voluntad personal y política de los primeros liberales de convertir la instrucción en el instrumento más eficaz de reforma y de progreso social, daba por supuesto que la población femenina no tenía que estar incluida en ese proyecto, en la medida en que no se reconocía a las mujeres la condición de sujetos y, por lo tanto, dentro de los requisitos de libertad e igualdad que esa prerrogativa conllevaba. Se trataba de una respuesta en la misma dirección de la que ya habían tomado respecto del ejercicio de los derechos políticos; eran dos ámbitos -instrucción pública y participación política- en los que las mujeres no habían de intervenir, por lo que no les concernía cuanto de ellos se derivara. Como sucedía en otros países del entorno europeo aquí también es posible comprobar que "liberales y conservadores, republicanos y

3 Cfr. ORTEGA LÓPEZ, Margarita: *La historia de la educación de las mujeres en España*, en *Tarbiya*, n1 14, sept.-dic. 1996, p. 47.

4 Cfr. PERNIL ALARCÓN, Paloma: *Carlos III y la creación de las escuelas gratuitas de Madrid*, Madrid, Uned. 1989, pp. 25-33.

monárquicos, competían entre sí por tener voz en política, pero todos ellos compartían, más allá de fronteras nacionales y causas políticas, la necesidad de mantener institucionalmente las diferencias de género<sup>5</sup>.

Dentro del igualitarismo ilustrado no se ofreció, por lo tanto, espacio para el reconocimiento de las mujeres como sujetos sociales, esa condición que daba acceso al derecho al estatuto de ciudadanía, ni tampoco se las incluyó como beneficiarias de aquella instrucción pensada únicamente para los que poco a poco pasarían a ejercer sucesivos derechos políticos y responsabilidades públicas. Unas oportunidades que no incluían a la población femenina por el destino al que, en función de su naturaleza, estaba llamada: la maternidad biológica. En ella se apoyaban las argumentaciones que trataban de destacar la importancia de la misma en el nuevo orden social, aunque, en realidad, lo que supuso entonces fue una toma de postura que determinó y justificó la posición subordinada de las mujeres en una sociedad que estaba buscando liberarse de viejas dependencias estamentales, pero que no estaba dispuesta a renunciar a su carácter patriarcal. Esta situación de naturaleza, es decir, de condición prepolítica, privaba a las mujeres de la ciudadanía si bien paradójicamente las hacía madres de ciudadanos, de esos hijos varones a los que tenían que educar durante la infancia en los principios de la ciudadanía.

### INSTRUCCIÓN PÚBLICA/INSTRUCCIÓN DOMÉSTICA

Este modo de concebir la distribución de los espacios y de las funciones estaba presente aún en las voces y proyectos de ilustrados tan liberales como el Marqués de Condorcet<sup>6</sup> o como Melchor de Jovellanos<sup>7</sup>. En la *Primera Memoria sobre Instrucción Pública*, que dio a la prensa en 1790, Condorcet afirmaba que “la instrucción debe ser la misma para las mujeres y los hombres” aunque reconociera que las primeras “no están llamadas a ninguna función pública”<sup>8</sup>. En su opinión “no debían ser excluidas de la instrucción relativa a las ciencias porque ellas pueden ser útiles a sus progresos, sea haciendo observaciones, sea componiendo libros elementales”<sup>9</sup>; pero especialmente pensando en las principales razones por las que “es necesario que las mujeres compartan la instrucción dada a los hombres:

1. Para que puedan vigilar de cerca la que se proporcione a sus hijos...
2. Porque la falta de instrucción de las mujeres introduciría en las familias una desigualdad contraria a su felicidad...
3. Porque es un medio de hacer conservar a los hombres los conocimientos que han adquirido en su juventud... si encuentran en sus mujeres una instrucción igual...
4. Porque las mujeres tienen el mismo derecho que los hombres a la “instrucción pública”<sup>10</sup>. El mismo derecho pero con finalidades bien distintas en uno y otro caso.

Casi veinte años más tarde, en 1809, Jovellanos se refería también a esta educación femenina recomendando la apertura “primero, escuelas gratuitas y generales..., segundo, organizar colegios de niñas”<sup>11</sup>, pero limitándola al mismo horizonte, a que “debe tener por objeto el formar buenas y virtuosas madres de familia”<sup>12</sup>. El lugar dado a la instrucción de las mujeres en la sociedad liberal que los hombres más lúcidos vislumbraban explica que se prescindiera de las niñas en la formulación de principios que se incorporaron a la Constitución Española de 1812 sobre cómo había de desarrollarse la instrucción pública en el conjunto del país.

Un punto de partida que, aunque fue formalmente revisado en documentos posteriores, durante muchas décadas significó un lastre en el desarrollo futuro de una red escolar para niñas, la cual, sin dejar de ser considerada y atendida, crecería a remolque de una mentalidad y de unos objetivos que no animaban a promoverla ya que los modelos ideológicos de referencia y las normas de comportamiento consiguientes siguieron manteniendo como finalidad de la misma el fundamentar, asegurar y justificar la diferencia, y la

5 CAINE, Bárbara-SLUGA, Glenda: *Género e Historia. Mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920*, Madrid, Narcea, 2000, p. 133.

6 CONDORCET: *Eseritos pedagógicos*, traducción del francés por Domingo Barnés, Madrid, Calpe, 1922, pp. 62-75.

7 JOVELLANOS, Gaspar de: *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública*, en *Historia de la Educación en España. Textos y Documentos*, Tomo I: Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz, Madrid, M. E. C., 1979, pp. 347-369.

8 CONDORCET: *Eseritos pedagógicos*, op. cit., p. 62.

9 Ibidem, p. 63.

10 Ibidem, pp. 64-67.

11 JOVELLANOS, Gaspar de: “Bases para la formación de un Plan...”, op. cit., p. 363.

12 Ibidem

desigualdad, de los cometidos sociales a desempeñar en función del sexo.

Cuando un año después de la aprobación de la Carta Constitucional de 1812, el Informe elaborado por la Junta creada para el desarrollo de tales principios, se propuso explicar el sentido de lo aprobado, quedó explícitamente de manifiesto que de esa instrucción universal, uniforme, pública y en libertad<sup>13</sup>, no podían participar las mujeres. A pesar de que el Censo de población de 1797 había recogido el funcionamiento de 2.353 escuelas y colegios de niñas con una asistencia de más de 90.000 alumnas<sup>14</sup>, en 1813 los miembros de dicha Junta presidida por Manuel José Quintana, afirmaron que “la Junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha; y que para determinar bases respecto de ella era necesario recurrir al examen y combinación de diferentes principios políticos y morales, y descender después a la consideración de intereses y respetos privados y de familia; que aunque de la mayor importancia, puesto que de su acertada disposición resulta la felicidad de uno u otro sexo, no eran por ahora de nuestra inspección, ni nos han sido encargados”<sup>15</sup>.

Una instrucción de carácter público para los niños “indispensable a todos los que hayan de ejercer los derechos de ciudadano”<sup>16</sup>, es decir para la formación de los verdaderos españoles, contrapuesta, en lo formulado por ese documento, con la educación que habían de recibir las niñas, de la que se afirmaba debía “ser privada y doméstica”. Pero tal posicionamiento, o no debió ser bien acogido, o sirvió para dar visibilidad a la contradicción interna que suponía aceptarla en el marco político en el que se producía, ya que sólo siete meses más tarde, en marzo de 1814, el *Dictamen sobre el Proyecto de Decreto* aunque seguía reflejando la condición femenina en ese mismo sentido “pues que así lo exige el destino que tiene este sexo en la sociedad, la cual se interesa principalmente en que haya buenas madres de familia”<sup>17</sup>, veía conveniente que “el Estado costee algunos establecimientos en que aprendan las niñas a leer y escribir, y las labores propias de su sexo”<sup>18</sup> tal como Jovellanos había propuesto en sus Bases de 1809.

De ahí que el *Proyecto de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública* firmado igualmente por Quintana en ese mismo año de 1814 y preparado para su presentación en las Cortes, incluyera un giro en el planteamiento al recoger en su artículo 115 que “se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer y a escribir, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo”<sup>19</sup>. Se reconocía el derecho a una escolarización femenina promovida por los poderes públicos, y a unos contenidos de enseñanza, leer y escribir, que abrían posibilidades más amplias de relación con el entorno. Las circunstancias políticas a que condujo la restauración fernandina pocos meses después, impidieron que este Proyecto llegara a ser discutido y finalmente aprobado por aquellas Cortes liberales; un objetivo tan ambicioso para aquel momento estaba sin duda destinado a esperar.

El Real Decreto y Real Cédula de Fernando VII por los que, en 1816 solicitó que los Conventos de Religiosas establecieran escuelas de educación de niñas<sup>20</sup>, y en 1819 creó los Reales Estudios de Dibujo y de Adorno “para las jóvenes de todas clases”<sup>21</sup>, no sirvieron sino para reafirmar el auténtico sentido que había

13 Título IX, arts. 366-371 de la Constitución aprobada el 19 de marzo de 1812, en *Historia de la Educación en España. Textos y Documentos*, Tomo I, op. cit., p. 431.

14 Las escuelas y colegios de niños eran 8.803 y asistían 309.118 alumnos. Cfr. ACenso de Población de España de 1797”, en *Anuario Estadístico de España de 1858*, Madrid, Imprenta Nacional, 1859, pp. 272-274. Una tasa de escolarización aproximada de la población de 6 a 13 años, de un 23%, el 36% de los niños y el 10% de las niñas de esas edades. Cfr. también VIÑAO FRAGO, Antonio: “Las reformas de la Ilustración: proyectos y realidades, obstáculos y resistencias”, en *Educación e Ilustración. Dos siglos de Reformas en la Enseñanza*, Madrid, Ministerio de Educación, 1988, p. 390.

15 “Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública”, en *Historia de la Educación en España. Textos y Documentos*, Tomo I, op. cit., p. 412.

16 *Ibidem*, p. 384.

17 “Dictamen sobre el proyecto de Decreto de arreglo general de la Enseñanza pública, de 7 de marzo de 1814”, en *Historia de la Educación en España*. Tomo II: De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868, Madrid, Ministerio de Educación, 1985, p. 373.

18 *Ibidem*

19 “Proyecto de decreto para el arreglo general de la enseñanza pública, de 7 de marzo de 1814”, en *Historia de la Educación en España*. Tomo II, op. cit., p. 394.

20 Real Decreto de 8 de julio de 1816, en FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las mujeres en la legislación educativa española*, Sevilla, Gihus, 1997, pp. 71-74.

21 Real Cédula de 8 de mayo de 1819, por el que ASe aprueban los Estatutos de la Real Junta de Damas creada para gobierno de los Estudios de Dibujo y de Adorno por Fernando VII, bajo la dirección de su hermana la infanta doña María Francisca de Asís y de la Junta de Damas, destinada a la enseñanza de las jóvenes@. En *Ibidem*, pp. 81-87.

que imprimir en la educación femenina, al situarla de nuevo en unos marcos domésticos y de adorno que delimitaban el alcance y la orientación de la misma.

### LAS ESCUELAS DE NIÑAS EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

El paréntesis constitucional del trienio liberal dio a luz en 1821 el *Reglamento General de Instrucción Pública*<sup>22</sup>, en el que al fin se pudo recoger y aprobar lo anteriormente propuesto para la enseñanza de las niñas en el Proyecto elaborado en 1814. Sin duda movidos por el afán de ganar tiempo en una etapa política que se sabía inestable, en cuanto recibió la aprobación de las Cortes, el Gobierno encargó a las Diputaciones una planificación de las escuelas de niñas que creyesen necesarias en su provincia de acuerdo con lo señalado en el art. 121 de esa normativa, al tiempo que aclaraban la orientación que había que dar a esa enseñanza. Cuando un año más tarde, en 1822, se redactó el *Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza* que desarrollaba el Reglamento General, encontramos que los legisladores habían dado un nuevo paso en la incorporación de las niñas a la instrucción pública, pues en el artículo 78 se recogía que “en las escuelas de niñas se seguirá en todo un mismo plan, sistema y orden que en las de niños”<sup>23</sup>; contenido que, una vez aprobado, pasaría a ser el art. 66 de dicho Reglamento. Un pronunciamiento significativo aunque tuviera escasas repercusiones en la realidad posterior debido, entre otras razones, a la escasa disponibilidad de recursos económicos por parte de las instituciones públicas encargadas de llevarlo a la práctica, además de a la brevedad de aquel período constitucional. Y la acción de los Gobiernos del decenio siguiente hasta la muerte de Fernando VII, supuso poco para el tema de la instrucción pública en general y de la de las niñas en particular.

De todas formas, la normativa que fue emanando de las sucesivas administraciones públicas siguió moviéndose en los mismos términos en cuanto al planteamiento de principios y propuestas, aunque lo hicieran con mayor o menor convicción según los casos, porque no dejó de crecer paulatinamente la certeza en diferentes ámbitos de que era necesario que las niñas adquirieran unos conocimientos básicos pues ellos redundarían en la mejora de esa primera educación de los hijos e hijas en el hogar de la que aquella sociedad las venía responsabilizando. Pero, si la falta de voluntad en unos casos y de compromiso en otros para la ejecución de lo promulgado en asuntos de instrucción pública por parte de los diferentes Gobiernos y de las autoridades locales fue una constante, no extraña que en el caso de las niñas resultara aún más difícil la aplicación de las disposiciones escolarizadoras que se iban aprobando. Lo que desencadenó que empezaran a surgir alternativas fuera del marco estatal para instruir a las mujeres, pero también para transmitirles y mentalizarlas en ese papel imprescindible dentro del hogar que la sociedad requería de ellas.

Esta insuficiente voluntad política, la escasez de recursos disponibles y las idas y vueltas en las normativas emanadas al menos durante los dos primeros tercios del siglo XIX a las que me estoy refiriendo, entiendo que fueron el reflejo más que de intereses y de concepciones ideológicas distintas dentro del liberalismo, de las estrategias y de las posibilidades político-económicas reales a las que se tenía acceso, las cuales hacían muy difícil su puesta en práctica. A lo que hay que añadir la prohibición de establecer escuelas en régimen de enseñanza mixta<sup>24</sup>, una disposición que perjudicaba a las niñas en edad escolar, pues en los Ayuntamientos y localidades donde los fondos disponibles no alcanzaban para abrir dos escuelas, se creaba -si se hacía- solamente la de niños, al considerar que la instrucción era para ellos más importante y necesaria.

Proceder que se pone de manifiesto en los datos que recogió Gil de Zárate en 1855, en los que se refleja que del total de la población escolarizada a mediados de siglo el 70,2 % eran niños y sólo el 29,8 % niñas. Y en correspondencia con estos porcentajes, los que señalan que en el conjunto del profesorado de enseñanza primaria las maestras sólo representaban el 22,8 %<sup>25</sup>. Proporciones que encontramos confirmadas pocos años después en los índices de escolarización de 1860, año en el que aparecen escolarizados el 57%

22 Aprobado por un Decreto de las Cortes de 29 de junio de 1821, en *Colección de Decretos y Órdenes Generales expedidos por las Cortes ordinarias, año de 1821*, Tomo VIII, Madrid, Imprenta Nacional, 1822, p. 362.

23 Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza de 16 de marzo de 1822, en FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las mujeres en la legislación educativa...*, op. cit., p. 89.

24 Así lo estableció, por ejemplo, el art. 34 de la Real Orden de 30 de septiembre de 1822, el art. 41 de la Real Orden de 1 de enero de 1839, y el art. 103 de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. En FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las mujeres en la legislación educativa...*, op. cit., pp. 92, 104 y 135 respectivamente.

25 GIL DE ZÁRATE, Antonio: *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos, 1855, Tomo I, pp. 333 y 338.

de los niños mientras que sólo el 34% de las niñas asistían a la escuela<sup>26</sup>.

Con la *Ley de Instrucción Pública de 1857*, siendo Ministro de Fomento Claudio Moyano, se estableció la posibilidad formal de una escolarización sin distinción de sexo, al dar el carácter de obligatoria a la primera enseñanza elemental, ahora ya sí "para todos los españoles" desde los seis hasta los nueve años, fueran niños o niñas - "habrá necesariamente una escuela pública elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas" decía en su art. 100-, incluyendo además las condiciones a las que debía responder su puesta en práctica. Lo que no significa que, aún con este logro, la desigualdad no siguiera estando presente en su articulado, pues el tipo de escuelas que estableció -podían ser incompletas- y el currículum de estudios que propuso -se sustituían la agricultura, industria o comercio, la geometría, dibujo lineal, física e historia natural, por labores propio de su sexo, dibujo aplicado a las mismas labores y nociones de higiene doméstica-, mantenían una especificidad definida en función del sexo. El modo como se regularon varios aspectos de esta normativa legal de rango superior sobre instrucción pública, no facilitó el que posteriormente se fueran disipando, con el ritmo que hubiese sido lógico, los prejuicios sociales que debían superar las niñas y las mujeres, lo mismo que sus familias, para incorporarse a los procesos de alfabetización, pero sí hay que reconocer que esta Ley abrió un camino sin retorno, aunque resultara largo y lento el recorrido.

### LA FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS

La normativa reguladora de la formación de maestras es otro hecho que nos habla, por una parte del tipo de función que se asignaba a las escuelas de niñas al reflejar los requisitos que se les pedían y que, por otra, nos sirve como indicador de la escasez de candidatas que contaran con un mínimo nivel de instrucción<sup>27</sup> al tener que ser los maestros los que examinaran a las que aspiraban a ser maestras. Circunstancia que parece no preocupó suficientemente a los políticos hasta muy avanzado el siglo pues cuando empezó a aparecer una normativa sobre creación de Escuelas Normales, únicamente se contemplaba en ella la preparación académica sistemática de los aspirantes a Maestros y la apertura consiguiente de Centros para adquirirla, y no la de las aspirantes a Maestras que se entendía podía esperar<sup>28</sup>.

Sin embargo, algunas mujeres habían visto mucho antes las ventajas de atender a la formación de aquellas jóvenes que deseaban ejercer como maestras, aunque su opinión y sus iniciativas tuvieron poco eco. Este es el caso de Cornelia de Sesment, una valerosa francesa de ascendencia española<sup>29</sup> residente en Ronda (Málaga) donde regentaba desde 1817 un Colegio de niñas; ella entendió la necesidad que existía de esta preparación y proyectó abrir un Centro para la formación de maestras en Madrid, "una escuela normal que fuese el plantel o semillero de buenas e instruidas maestras para la enseñanza de las jóvenes"<sup>30</sup>. Así lo expuso en 1820 a las autoridades municipales de la capital para que contribuyeran económicamente al proyecto, pero éstas manifestaron no poder acoger la propuesta debido a que "el Ayuntamiento carece de medios... además que la enseñanza del bello sexo en Madrid, como es notorio, se haya en el mayor grado de perfección aún para la clase indigente"<sup>31</sup>. Sesenta y dos escuelas gratuitas de niñas funcionaban en la capital del reino en aquel momento, y parece que las autoridades no tenían en proyecto ampliarlas.

Hasta 1847 no se abrió la primera Escuela Normal de Maestras. Fue en Pamplona (Navarra), territorio que también se había adelantado en la escolarización de las niñas con una Ley de 1781 en la que

26 Cfr. SANZ DÍAZ, Federico: "El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)", en *Cuadernos de Investigación Histórica*, n.º 4, 1980, p. 247.

27 Una Circular de 23 de Noviembre de 1840 informaba de "que siempre que se encuentren Maestras examinadoras que reúnan los conocimientos necesarios, se dispense la asistencia de maestros en los exámenes para maestras". En FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las mujeres en la legislación educativa...*, op. cit., p. 108.

28 La Ley de 21 de julio de 1838 contempló la creación de Escuelas Normales para la formación de maestros. A partir de este momento se inició un proceso paulatino de apertura de estos Centros. La primera Normal de Maestros abrió sus puertas en 1839 en Madrid y la primera de Maestras en 1847 en Navarra. La Ley Moyano de 1857 concretó más la apertura de este tipo de Centros regulando el establecimiento de una Escuela Normal de Maestros en cada provincia y señalando en relación con las maestras únicamente que "el Gobierno procurará que se establezcan Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas" (art. 114). En FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las mujeres en la legislación educativa...* op. cit., p. 135.

29 Combatió como soldado en España disfrazada de hombre y bajo el nombre de Agustín Mateo contra los franceses desde abril de 1813 a agosto de 1914. Cfr. en FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Textos y Documentos sobre la educación de las mujeres*. Sevilla, Gihus, 1998, pp. 225-226.

30 Ibidem, p. 227.

31 Ibidem, pp. 227-228.

se empezaba reconociendo “de igual importancia y recomendación la educación y enseñanza de las niñas”<sup>32</sup>. Algunas otras capitales de provincia hicieron lo mismo en los años siguientes, pero sin llegar a cubrir las necesidades que planteaba una mejor formación de las maestras. Los exámenes de habilitación fueron el camino mayoritario para que ellas pudieran acceder a una escuela.

El crecimiento del número de escuelas para niñas a partir de la ley Moyano hizo que en el último tercio del siglo XIX las maestras se convirtieran en un centro de atención muy importante. El tipo de formación que habían de recibir, la exigencia de título para ejercer, los sueldos que había que garantizarles y la infraestructura académica y burocrática que todo ello exigía, llenaron muchas páginas de la Gaceta de Madrid y de los Boletines provinciales de las décadas hacia el cambio de siglo. La regulación de estos aspectos hasta en sus más mínimos detalles, nos habla de la oportunidad política que llegó a representar todo lo relacionado con el magisterio en general y con las maestras en particular. Una tendencia que se mantuvo en los frecuentes cambios de Gobierno, incluidos los del periodo del Sexenio Revolucionario. La abundantísima normativa sobre la Escuela Normal Central de Maestras en las dos últimas décadas del siglo, no hace sino ahondar en lo que era una verdadera preocupación por acertar con la identidad y el perfil profesional de las jóvenes que se preparaban para el magisterio. Este Centro y sus sucesivas reformas llegaron a presentarse en diferentes momentos como referencia para lo que había de hacerse en las Escuelas Normales de provincias.

En las disposiciones de todos estos años aparecen reflejados con asiduidad muchas cuestiones concretas en relación con los intentos de lograr una formación más especializada de las futuras maestras, con la conveniencia de un seguimiento más cercano de su actividad, con el control de los requisitos exigidos para estar al frente de una escuela, con respuestas a los problemas que iban surgiendo, entre otros asuntos.

## LA DOMESTICIDAD COMO REFERENCIA EDUCATIVA

El número creciente de mujeres escritoras que publicaron en toda esta segunda mitad del siglo XIX alentaban en sus publicaciones lo que se iba logrando en política de instrucción pública, al mismo tiempo que reclamaban una mayor decisión para llevarla a la práctica. El énfasis creciente que se ponía en los valores familiares, en la difusión y aceptación del papel maternal de cuidado y de primera educación en el hogar, contribuían a subrayar que era ésta la aportación específica femenina a una sociedad que estaba removiendo algunos de los pilares de su organización.

La domesticidad como referencia educativa para la mujer burguesa, significaba la delimitación de un espacio para moverse, el hogar, en el que se le había asignado el rol de guardiana del orden familiar y de mediadora de los sentimientos, y en el que tenía que atenerse a una conducta piadosa, sumisa y pura<sup>33</sup>. Funciones que en el caso de las mujeres de las clases acomodadas debían ser completadas con una atención filantrópica y caritativa a las mujeres menos favorecidas.

Sin embargo, todo este movimiento que aunque de forma muy minoritaria se produjo también en la enseñanza secundaria y universitaria, provocó el que a medida que se acercaba el final de siglo, se notara cómo habían ido ampliándose los objetivos a conseguir en la educación femenina. La apertura de centros para aprendizajes más diversificados, su presencia en instituciones de nivel medio y superior, y las mejoras en las escuelas primarias y en las Normales en este periodo deben indudablemente mucho a la contribución de los escritos y de las iniciativas de numerosas mujeres de la época.

La normativa legal, al menos en su formulación teórica, fue reflejando el interés y el esfuerzo por articular todos los elementos que contribuyeran a una escolarización más real -en número y en tiempo de permanecía- de las niñas, y a una mejor formación de las maestras; en un contexto, que a medida que avanzaba el siglo, reclamaba objetivos que tuvieran en cuenta el que las familias urbanas habían pasado a ser, como fruto de una sociedad inmersa en el proceso de industrialización, fuente de consumo y no ya de producción, con el debilitamiento de muchos de los vínculos que durante varios siglos venían sosteniendo a la institución familiar. Era necesario restablecer la importancia de la misma, lo que se intentó precisamente

32 Ley XLI de 6 de marzo de 1781 sobre “Providencias para el establecimiento de Escuelas de Niños y Niñas con separación, en los Pueblos de este Reino, y calidades que deben tener los Maestros y Maestras”, en FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las mujeres en la legislación educativa...*, op. cit., p. 37.

33 Cfr. ZECCHI MONLEÓN, Bárbara: “Domesticidad, feminismo doméstico y posibles alternativas”, en Pérez Cantó, Pilar-Postigo Castellanos, Elena (eds.): *Autoras y protagonistas*, Madrid, Ed. Universidad Autónoma de Madrid, 2000, p. 441.



a través del reforzamiento de la jerarquía familiar y del papel maternal de la mujer<sup>34</sup>, dos polos que sirvieron de eje de la dinámica aquí descrita.

Los recursos que la escuela ofrecía para la transmisión de valores y el desarrollo de actitudes, se convirtieron en uno de los elementos fundamentales para conseguir que eso fuera así. De ahí que las nuevas expectativas que acompañaban a las mujeres pertenecientes a una clase media en crecimiento giraran en torno a su dedicación al hogar y en una relación de dependencia respecto del marido. Dentro de este grupo algunas podían dedicar parte de su tiempo, en virtud de sus cualidades femeninas y de su natural vocación hacia el cuidado, a esa forma de actividad voluntaria pública que eran las obras de caridad. Este tipo de tareas de carácter social justificaban la presencia femenina en el ámbito de lo público, lo que se presentaba como una forma peculiar de “emular las funciones cívicas masculinas”<sup>35</sup> ante aquellas que pedían mayor visibilidad y protagonismo.

Hay que reconocer que todo el esfuerzo realizado se reflejó en la progresiva incorporación de niñas a ese modelo alfabetizador, el cual respondía, en verdad, a un ambiente social poco propicio hacia posibilidades de mayor apertura para las mujeres, aunque éstas fueran muy prudentes, por el miedo a que afectaran negativamente al tipo de estabilidad social diseñada; pero también, indudablemente, por la persistente escasez de medios económicos, por la pasividad de las autoridades locales que debían aplicar las disposiciones, por el poco y ambiguo interés de las familias al no ver la utilidad inmediata que reportaba la asistencia a la escuela de niñas que desde pequeñas tenían asignadas labores domésticas dentro de la familia, como ayuda y como preparación para lo que se veía como la única salida para sus vidas, lo mismo que por la ausencia de transformaciones económicas generalizadas que exigieran una preparación más cualificada de la población femenina. Un conjunto de causas que frenaron, en gran medida, la puesta en práctica de lo legislado así como los índices de escolarización y de asistencia allí donde las escuelas funcionaban.

## TOMAR CONCIENCIA

Una nueva y determinante fase de lo que podemos llamar el problema educativo femenino en el siglo XIX es la que se desarrollaría a raíz de la progresiva toma de conciencia que algunas mujeres fueron haciendo de sí mismas, de sus derechos y también de sus deberes. Mujeres que, en torno a diferentes grupos que se negaban a aceptar la jerarquía sexual heredada bajo la que se las obligaba a vivir, contribuyeron a difundir otros horizontes y a alentar a las que querían alcanzarlos, dando voz pública a un incipiente feminismo social que reclamaba el acceso a los espacios públicos y a pautas de conducta más libres. De esta forma, de la aceptación o de la paciencia ante las tímidas reformas que teóricos y políticos habían ido introduciendo hasta entonces para las mujeres, tanto desde instancias oficiales como desde iniciativas privadas, se pasaría a proponer, a defender y a propagar medidas más ambiciosas y eficaces. Unas posturas con decidida voluntad de intervenir en lo real que sin duda sirvieron para provocar una más definida atención por parte de las autoridades al desarrollo de la enseñanza de las niñas y de las jóvenes, lo mismo que para despertar inquietudes y deseos en una parte de la población femenina que podía observar lo que estaba sucediendo.

Hubo que esperar a los umbrales del siglo XX para que la necesidad de considerar a las mujeres por sí mismas y no en función de papeles predeterminados, fuera expuesta públicamente por voces como la de Concepción Arenal (1820-1893) o la de Emilia Pardo Bazán (1852-1921) a través de sus escritos y de sus intervenciones en Conferencias y Congresos<sup>36</sup>. Y casi un siglo más para que sus propuestas fueran oídas y reflejadas en una normativa que, al menos en lo formal, no legitime las desigualdades. Pero ésta es otra etapa que se sale del marco cronológico al que aquí nos hemos delimitado.

---

34 Cfr. CAINE, Bárbara-SLUGA, Glenda: *Género e Historia...*, op. cit., p. 123.

35 Ibidem, p. 86.

36 La contribución de ambas al Congreso Pedagógico Hispano-Luso-Americano de 1892 fue especialmente significativa a este respecto. Bajo el título de “La educación de la mujer” en el caso de Concepción Arenal, y de “La educación del hombre y de la mujer. Sus relaciones y diferencias” en el de Emilia Pardo Bazán, denunciaron en ese Foro internacional la situación en que se hacía vivir a las mujeres y los cambios que tenían que producirse.