

LA ALFABETIZACIÓN FEMENINA EN EL SIGLO XIX. EL CASO ESPAÑOL

CONSUELO FLECHA GARCÍA¹

La permanencia de un sistema de relaciones desiguales y de dependencia que penetraba el funcionamiento de tantas instancias sociales en el siglo XIX, afectaba también de una manera dramática, por las consecuencias que de ello se derivaban, a la educación en todos sus aspectos; y con una mayor persistencia, en lo que se refería a la educación de las mujeres. El analfabetismo iba a alcanzar en ese siglo sus cimas más altas entre los españoles -dentro del contexto de los países europeos-, y muy especialmente, entre las españolas.

Podemos partir de una constatación, de entrada, obvia: al nacer, nadie sabe leer, ni escribir, ni contar. Pero, sin embargo, a partir de ese momento, según los distintos contextos históricos, culturales y familiares en que se vaya creciendo, no a todas las personas se les brindan las mismas oportunidades para aprender, ni se les pone en situación de que esos conocimientos les sean indispensables.

Y aunque el analfabetismo no era en el siglo XIX un problema prioritario para el cuerpo social, la política para la escolarización femenina no guardaba la misma relación con la exigencia de necesidad que la que se iba concibiendo para el caso de los varones; no se brindaban iguales posibilidades de aprendizaje a unos y a otras.

Vamos a orientar este trabajo hacia los procesos de alfabetización de la mujer, distinguiéndolos de los de la alfabetización en general. En una situación caracterizada por el control que ejercían los varones sobre las posiciones de poder y decisión en todos los campos de la actividad política, económica, social y familiar, y en la

1. Catedrática E.U. de la Universidad de Sevilla.

que, evidentemente, el ámbito de la educación y de la alfabetización no eran una excepción a la regla.

Y me propongo hacerlo, no solo por el hecho de que la distancia que separa las tasas de alfabetización masculinas y femeninas aumenta cada día en muchos países, sino también a la luz de lo que en la actualidad, al menos para algunos, representa el hecho de acceder a la lectura y a la escritura. ¿En qué consiste -se preguntan- el efecto esencial de la alfabetización en la vida de un ser humano?

"Saber leer y escribir -dice Yusuf Kassam, uno de los actuales Directores del Consejo Internacional de Educación de Adultos- significa liberarse de las cadenas de la dependencia. Saber leer y escribir es adquirir confianza en uno mismo. Saber leer y escribir es afirmar la propia personalidad. Saber leer y escribir significa adquirir una conciencia crítica y política, y desmitificar la realidad social. La alfabetización permite al individuo descifrar su propio mundo y escribir la historia. La alfabetización hace que la persona sea consciente de sus derechos básicos y le permite luchar para proteger esos derechos. La alfabetización confiere a la persona un mayor control sobre su vida. La alfabetización ayuda a que la persona sea autosuficiente y resista a la explotación y la opresión. La alfabetización facilita el acceso al conocimiento escrito, y conocimiento es poder. En resumen, la alfabetización confiere poder. Ser analfabeto significa carecer de poder. El analfabeto está marginado. El poder que confiere la alfabetización es el fundamento de todos los demás beneficios y progresos del individuo y su sociedad.

Resulta claro que aprender a leer y escribir es un medio de alcanzar un fin, muchos fines"².

A esta luz cobran mayor relevancia las políticas que tenían por finalidad la toma de decisiones de índole educativa, con la subsiguiente distribución de los recursos públicos de acuerdo con la concepción y con las expectativas que se tenían acerca de las personas y de los grupos. Porque la alfabetización no encerraba sólo un problema pedagógico, sino también, y quizás por encima de éste, una muy directa intencionalidad política. Y no siempre la política desarrollada implicó intenciones de carácter distributivo entre los diferentes grupos sociales y sexos.

El cómo se fue iniciando la alfabetización, que hoy consideramos como parte del proceso de transmisión de capacidades y de recursos para incorporar al ámbito de los derechos y de los poderes a las personas y grupos que aún no los disfrutaban, adquiriría una especial significación en el caso de las mujeres. Porque esos derechos y esas relaciones de poder en la medida que afectaban a los diferentes grupos sociales, incluido el colectivo femenino, entrañaban una amenaza para el statu quo hasta entonces sólo excepcionalmente cuestionado; pues el conocimiento de la lectura y de la escritura, al que todavía hoy podemos considerar como un "arma cargada de futuro", iba a dar a las mujeres los medios de poner en entredicho primero el desequilibrio de la autoridad y dominio en el interior del hogar y, poco después, el

2. KASSAM, Yusuf: "¿Quién se beneficia del analfabetismo? Alfabetización y poder", en *Perspectivas*, Vol. XIX, nº 4, 1989, pp. 575-576.

desequilibrio en la vida social y pública. La alfabetización sería, desde esta perspectiva, un instrumento indisolublemente vinculado a la exigencia del establecimiento de la justicia en el modo como la sociedad y el Estado contaban con sus ciudadanas, como lo empezaba a hacer con sus ciudadanos.

Hoy, saber leer y escribir se considera un requisito previo esencial de toda educación formal o no formal. La alfabetización es el umbral de otros conocimientos, la moneda que permite adquirir los necesarios para la supervivencia económica, social y política.

Pero en las sociedades no alfabetizadas o semialfabetizadas, las personas analfabetas, cuya preocupación cotidiana en el mayor número de los casos era y es la supervivencia o la atención a los quehaceres de la vida cotidiana, no consideraban la alfabetización -y más especialmente las que no vivían en grandes ciudades-, como algo necesario para esa vida diaria y para su trabajo, por cuanto no repercutía directamente ni en la actividad que realizaban, ni en su nivel de vida.

EL ANALFABETISMO: CONCEPTO Y MEDIO

Antes de pasar adelante es preciso que nos preguntemos sobre que entendemos por analfabetismo; un concepto que hoy consideramos como eminentemente relativo. ¿Cuál es o debería ser nuestra definición de alfabetización?. ¿Existe alguna formulación general de alfabetización y de analfabetismo?. ¿Ser alfabetizado significa poder firmar un documento, leer un material escolar y saber escribir?. ¿Tal vez organizar la propia vida de forma autónoma?. ¿O quizás poseer conocimientos geográficos, económicos, históricos, matemáticos, culturales?.

Comprender lo que significaba y significa, en cada época histórica y en cada contexto social, ser analfabeto, es imprescindible a la hora de analizar la repercusión para la persona de pertenecer al grupo alfabetizado o al analfabeto. Porque cualquiera que sea el marco en el que situemos su significado, pasar de un grupo a otro suponía, y supone siempre, un cambio en quienes participan en ese proceso.

Y dando un paso más en nuestras preguntas, ¿hay una opinión específica acerca de la alfabetización de las mujeres?. ¿Es preciso entender y redefinir la alfabetización desde la perspectiva de la mujer? En caso afirmativo, ¿de qué mujer estamos hablando y a qué zonas geográficas y culturales, clases sociales o económicas y grupos de edad pertenecen esas mujeres?. ¿Quién es efectivamente analfabeto/a y quién no lo es?. ¿En qué idioma?. ¿En qué contexto y para qué sociedad, grupo o cultura?.

Tendemos, en nuestra arrogancia, a equiparar el analfabetismo con la ignorancia o, lo que es peor, con la ineptitud. Esto es especialmente aplicable al caso de las mujeres, por la tendencia que ha dominado durante muchos siglos, y que se mantenía en el XIX, a considerarlas como seres desprovistos de capacidad cerebral, e intelectualmente inferiores a los varones. Y los hombres y las mujeres de una determinada época o de un determinado contexto social pueden ser analfabetos/as, a la vez que sabios/as. Han estado privados durante siglos, y en muchos países todavía

lo están, de instrucción en la lectura y en la escritura, pero no siempre han carecido, ni carecen, de educación.

En el caso de las mujeres, en la mayor parte de las culturas eran las que transmitían con exactitud de generación en generación los conocimientos de la tradición cultural y el mundo de los valores, eran las que conocían los procedimientos para la conservación de los alimentos, eran las que sabían aplicar remedios para muchos males y enfermedades, eran... tantas cosas como la historia va poniendo ya de manifiesto.

Desde una perspectiva histórica, sabemos que en los comienzos de la revolución industrial europea, la mayoría de las personas eran analfabetas. Las únicas excepciones eran la nobleza, el clero y algunas personas de grupos sociales determinados. Sin embargo, la mayoría de los agricultores, e incluso de los comerciantes y de los primeros trabajadores industriales, no sabían leer ni escribir.

Pero como la industrialización contribuyó indudablemente a atribuir importancia a la palabra escrita, ello, a su vez, hizo que se asignara mayor importancia a la alfabetización. Así el gran desarrollo de la escolarización en Europa y en América del Norte se va a producir a lo largo de todo el siglo XIX y en las primeras décadas del XX. Tuvo lugar en ese período un cambio de mentalidad respecto a la necesidad de la instrucción, y los años dedicados a ella dejaron de considerarse un lujo o una pérdida de tiempo. Poco a poco se fue valorando la utilidad personal y social que proporcionaba. Sin embargo, la clase social, la situación geográfica, el sistema político y el sexo, fueron variables que introdujeron diferentes parámetros, referencias y tipos de estrategias a la hora de programar las intervenciones en este campo.

El control ejercido en el acceso de la mujer a la alfabetización y al saber se mantuvo de una forma u otra, visible primero, y más invisible después, durante muchas décadas. Era opinión común que la vida social de una mujer, así como su moralidad, podían correr peligro si "aprendía demasiado". Además del riesgo añadido de que llegara a convertirse en factor distorsionante de las relaciones establecidas entre hombres y mujeres, dadas las profundas transformaciones que un cambio en la conducta del colectivo femenino podía imprimir en la estructura familiar y en la social.

Cultura y tradición, costumbres y creencias populares recalcan y reforzaban la condición mermada y disminuida de la mujer en la sociedad, profundizando sistemáticamente en su propia imagen menospreciada, y privándola de todo incentivo real para aprender, uno de los primeros pasos del proceso que podía liberarlas del sentimiento de inferioridad y de dependencia, y que contribuiría a la autonomía de la propia existencia.

Nada había que incentivara la enseñanza para las mujeres como ocurría con la de los varones. Su papel social y personal no se había modificado en este siglo XIX si no era en el sentido de, en unos casos, una mayor dedicación al interior del hogar, fruto de un progresivo movimiento demográfico hacia las ciudades, y en otros, de una no menos importante instalación en un tipo de vida de "carácter burgués" en el que estaba nítidamente definida la condición femenina propia.

El sentido de la vida de las mujeres seguía definiéndose no desde referencias personales, sino exclusivamente en relación con el hombre, fuera éste su padre, su marido o sus hijos; su status no era propio sino derivado, por eso le presentaban como inútil cualquier esfuerzo destinado a conseguir metas diferentes a las socialmente asignadas; a ellas les venía dado lo que tenían que hacer y saber en razón de su origen social y de su matrimonio.

Cuando las necesidades de la industria y del comercio empiezan a reclamar el concurso femenino, lo hacen en calidad de mano de obra no cualificada, para que no exigiera preparación y, como consecuencia, su trabajo fuera más barato y ella menos conflictiva fuera y dentro del hogar.

Los códigos de conducta y comportamiento que se les daban elaborados ponían bajo control cada aspecto de la vida, incluyendo sus propias actividades como mujeres: su conducta, su manera de vestir, la libertad de movimientos, su papel y responsabilidades, el acceso y el derecho a la educación y al trabajo, su participación en la vida social; todas y cada una de sus actividades venían determinadas por quienes ejercían el poder y el control en aquella sociedad decimonónica.

Las propias mujeres se dejaron influenciar, en grado diverso, por esos mismos valores que las mantenían en un estado de subordinación y, a menudo, colaboraron activamente en la perpetuación de estos valores, sobre todo a través de su rol en la estructura familiar.

Por otra parte, las condiciones de existencia eran tales para muchas mujeres que no siempre tenían tiempo ni ganas de recibir un aprendizaje o educación en el sentido formal y estructurado del término. Además de estar completamente absorbidas en el desempeño de sus tareas, casi nunca, en la vida cotidiana, se sentía verdaderamente la necesidad de la alfabetización, o sea, de saber leer y escribir. Se trataba de un mundo limitado y circunscrito hasta un punto que es difícil de creer desde nuestra perspectiva actual. Y en cualquier caso, aunque se deseara, en la mayoría de los lugares no había escuelas, ni siquiera de nivel elemental, o las que existían no funcionaban. Simplemente no se contaba con el entorno necesario para la alfabetización, o favorable a ella.

Con arreglo a la definición más reducida de persona alfabetizada, es decir, la que posee la capacidad de leer y escribir, esto significaba que la mitad de la población del siglo XIX se veía excluida, en función del sexo, del acceso a la palabra escrita en un mundo en el que la lectura y la escritura empezaban a ser cada vez más indispensables como medios de comunicación y de promoción personal.

EL PROCESO HACIA LA ALFABETIZACIÓN

Concientizar y educar a los varones para que pudieran poner en entredicho los valores y actitudes tradicionales, profundamente arraigados, hacia la mujer, fue uno de los medios que desde diferentes instancias se pusieron en marcha. Es también de justicia reconocer, por una parte, la contribución que algunos de ellos mismos hicieron al cambio de mentalidad que se vislumbraba, y por otra, como contrapunto,

la aceptación dócil o la indiferencia ante tal situación, e incluso la actitud reacia a cualquier cambio, de buena parte de las mujeres. Las mismas circunstancias en las que vivían hacía que influyeran en ellas de modo más intenso y directo los condicionamientos propios de sus contextos socioculturales.

Cuando fueron emergiendo las primeras iniciativas de escolarización de las mujeres, los políticos las situaron en las claves del desarrollo por ellos planificado, porque los frutos de esa educación -se justificaban- permitirían conseguir un mejor cuidado de los niños, niveles más elevados de nutrición, preparación de un mejor ambiente para el aprendizaje de sus hijos, ciudadanos del porvenir, -todavía era pronto para relacionarla con las tasas de natalidad-. Lo que importaba en el interés por la alfabetización de las mujeres era su contribución a objetivos sociales, nacionales, sin tenerla en cuenta desde una perspectiva de autonomía y de emancipación de las mismas mujeres. El nivel a alcanzar era sólo el necesario para funcionar en su contexto concreto, el femenino. Los procesos iniciados no tendían a abrir nuevos horizontes a la condición femenina, sino a confirmar, cualificándolos, los existentes: instruirla para que cumpliera debidamente sus funciones de esposa y madre.

Las Estadísticas oficiales muestran a qué grado llegaba la disparidad entre la alfabetización masculina y la femenina en la mitad de siglo. Los índices de analfabetismo bruto (sobre la población total) eran los siguientes³:

TABLA 1

AÑOS	Varones	Mujeres	Total
1860	68,9	90,9	80,0
1877	65,2	85,3	75,5
1887	61,4	81,0	71,4
1900	57,8	74,7	66,5

Estos datos, que incluyen también a quienes sólo sabían leer, pero no escribir, no dejan duda alguna en cuanto a la grave limitación que padecieron las mujeres en el acceso a la alfabetización y a una educación básica. Un factor más que contribuía a aumentar la desigualdad con los varones en una sociedad ya de por sí fuertemente desequilibrada. Aunque quizás haya que tener en cuenta, a la hora de analizar estos porcentajes, otros factores relacionados con el significado social que la alfabetización tenía en aquel ambiente político y cultural, y que podían dar lugar a hechos como los siguientes: el deseo de pasar desapercibidos, la invisibilidad de una parte de quienes son analfabetos, que no se manifestaban como tales en una sociedad en la que empezaba a ser importante ser lectoescritor, en el caso de los varones; y la situación contraria en el caso de las mujeres, ya que no estaban bien vistas las

3. Datos elaborados por Viñao Frago, Antonio: "Historia de un largo proceso", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 179, p. 46.

que eran letradas; realidades que pudieron hacer disminuir un poco la distancia que aparece en los Censos de población de los años respectivos de donde estos datos proceden.

Por eso es necesario complementar lo que las estadísticas nos ofrecen con una análisis de los contextos históricos y culturales de los que ellos proceden:

- ¿En qué momento histórico?
- ¿Con qué compromiso ideológico?
- ¿En qué cultura política?
- ¿Qué iniciativas de política se tomaron?
- ¿Sobre la base de qué críticas sociales del statu quo?
- ¿Con qué justificaciones?
- ¿Con qué resultados previstos?
- ¿Con qué consecuencias reales?

La historia de la alfabetización que hoy se hace, tiende a poner de manifiesto las limitaciones que presentan los análisis meramente cuantitativos, ya que éstos pueden expresar poco sobre la utilización real de las capacidades adquiridas, o sobre la calidad de la lectura y de la escritura aprendidas⁴.

En nuestra Tabla 1, la disminución que observamos en la diferencia que separa a varones de mujeres, en términos de porcentajes, en los años que consideramos, no se corresponde con una mejora de la situación real del analfabetismo femenino respecto al masculino, pues la tasa media de disminución mantiene la misma proporción de mujeres analfabetas respecto a los varones en 1887 y en 1900. El proceso de acceso a la alfabetización ha sido siempre más rápido en el colectivo masculino.

Factores escolares -falta de escuelas y funcionamiento de las mismas-, factores económicos -niveles de renta y lento desarrollo industrial-, factores sociales -mentalidad, absentismo,...-, factores demográficos -medio rural o urbano-, y factores culturales, son causas que se reparten la responsabilidad de la situación que comentamos.

LA ACCIÓN POLÍTICA

Los primeros liberales, que veían la educación como un eficaz instrumento de reforma y regeneración social, concibieron un sistema de instrucción pública que aunque llamaron "universal" no incluía al colectivo femenino. Lo mismo hicieron respecto del ejercicio de los derechos políticos. Eran asuntos en los que las mujeres no habían de intervenir.

Así, el sistema educativo diseñado en 1812 por la *Constitución de Cádiz*, basado en una instrucción uniforme, pública, gratuita, libre y universal, dentro del más puro espíritu ilustrado, estaba dirigido sólo a los varones. Así en su Título IX, en el

4. Cfr. Vilanova, Mercedes-Moreno, Xavier (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, M.E.C.

art. 366, se establece lo que se había de enseñar, pero a los niños: "Se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles".

Cuando un año después el conocido *Informe Quintana* se propone desarrollar estos principios constitucionales, sigue excluyendo a las mujeres en los siguientes términos:

1º. "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".

2º. "Que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha".

3º. "Que para determinar bases respecto a ella es 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".

4º. "Que aunque de la mayor importancia, puesto que de su acertada disposición resulta la felicidad de uno y otro sexo, no... nos han sido encargados"⁵.

El *Proyecto de Decreto* posterior incide en los mismos planteamientos alegando "que así lo exige el destino que tiene este sexo en la sociedad, la cual se interesa principalmente (educación doméstica) en que haya buenas madres de familia"⁶.

De aquí se derivaba la propuesta de que la obligación de establecer escuelas de niños no se extendiera a las de niñas, y donde las hubo los contenidos del currículum se determinaron de acuerdo con las exigencias de una división del trabajo que relegaba a las mujeres a las tareas del hogar. El Proyecto -que no llegó a aprobarse-, en su Título XII "De la educación de las mugeres (sic)", que contiene dos artículos, proponía en el primero: "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"⁷. Una situación que se mantuvo a lo largo de muchas décadas; pensamos que de demasiadas décadas.

Durante el trienio liberal se va a dar un paso importante, aunque sólo fuese a nivel de legislación; en el *Reglamento General de Instrucción Pública* aprobado por Decreto de las Cortes el 29 de junio de 1821, en su art. 20, vemos que dispone que "se establezcan escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar" -se añade este tercer objetivo, significativo en cuanto que supone ampliar los contenidos del currículum escolar femenino- y se establece que se atienda tam-

5. *Informe de la Junta creada por la regencia para proponer los medios para proceder al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, Tomo IXI, pp. 175-191.

6. *Dictamen sobre el Proyecto de Decreto de arreglo general de la enseñanza pública, de 7 de marzo de 1814*. En Ruiz Berrío, Julio (1970): *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, CSIC, pp. 363-379.

7. *Proyecto de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública, de 7 de marzo de 1814*. En Ruiz Berrío, op. cit. pp. 379-393.

bién a las mujeres adultas enseñándoles "las labores y habilidades propias de su sexo". Una primera mención legislativa al deseo de atender a un colectivo femenino adulto que no había sido escolarizado en la niñez, aunque esta atención se limitara a favorecer y prepararlas para el único papel social que se les asignaba.

Pero una regulación más concreta de la instrucción primaria, realizada en 1922, en la que se contemplaba la prohibición de las escuelas mixtas, perjudicó a las niñas, pues en los Ayuntamientos y localidades donde los fondos no alcanzaban para abrir dos escuelas, se creaba -si se hacía- solamente la de niños, porque se consideraba que la instrucción era más importante para ellos.

Bajo la segunda restauración absolutista (1823-1833), el que una maestra supiera leer y escribir era un mérito, pero no un requisito imprescindible para su nombramiento. Un hecho que nos habla, por una parte, de las funciones que se asignaban a las escuelas de niñas, y que, por otra, nos sirve como indicador de la escasez de candidatas que contaban con un mínimo nivel de instrucción.

Circunstancia que parece no preocupar a los políuticos de esta etapa y de las siguientes, pues la normativa que empieza a aparecer pocos años más tarde sobre la creación de Escuelas Normales sólo contempla la preparación de los Maestros, y no la de las Maestras.

A partir de 1933, los liberales se plantearán una vez más el problema de la educación popular como el mejor medio para consolidar el nuevo orden social -fruto de la caída del antiguo régimen-, dando una gran importancia al aspecto moral que toda instrucción debía incluir. En este contexto, y conscientes del papel que el colectivo femenino desempeñaba en la transmisión de valores y conductas, serán partidarios, dentro del espíritu ilustrado que permanece, de la educación de las mujeres, no tanto por sí mismas, cuanto por su influencia social: serán las madres de los nuevos ciudadanos. Pero aún así, la *Ley de Instrucción Primaria de 1838* se limitará sólo a recomendar la educación femenina, sin establecer su obligatoriedad como en el caso de la masculina. En el art. 35 de dicha Ley se dice que "se establecerán escuelas separadas para las niñas, donde quiera que los recursos lo permitan... con las modificaciones sin embargo que exige la diferencia de sexo". Si se recomienda, al final del artículo, que se cuide "de mejorar y aumentar esta especie de establecimientos de la mayor importancia"⁸.

La recomendación que el Reglamento de 26 de noviembre del mismo año hace en su Preámbulo sobre la educación de las niñas, es otro triste indicador de la mentalidad de los entonces gobernantes sobre este tema:

"Muy conveniente sería que los maestros, por medio de sus mujeres unos, y otros valiéndose de sirvientas idóneas, agregasen en el mismo edificio, aunque en salas separadas, una escuela de párvulos o una de niñas, a la elemental de niños; sin que en ningún caso el Maestro deba desatender ésta por un sólo momento, pues en ello faltaría al principal objeto de la institución.

8. *Ley autorizando al Gobierno a plantear provisionalmente el plan de Instrucción Primaria de 21 de junio de 1838*, Colección Legislativa de Instrucción Primaria, Madrid, 1856, pp. 3-11.

... ni para servir últimamente una escuela de niñas se necesitan grandes conocimientos. El maestro podría... instruir suficientemente a estas maestras"⁹.

Mediado el siglo, en 1854, el Ministerio de Gracia y Justicia -de quién entonces dependían las cuestiones de Instrucción Pública-, publica una Memoria sobre el *Estado y Progresos de la Instrucción Primaria en España*¹⁰ en 1850. Elaborada por una Comisión que presidió José Francisco de Iturzaeta, y de la que formaban parte, entre otros, Joaquín Avendaño y Mariano Carderera, hace las siguientes valoraciones sobre la instrucción de las niñas:

"No es desgraciadamente tan fácil atender a la de niñas, cuya situación es en extremo (sic) lamentable.... por lo común las de niñas son Escuelas donde se enseña a hacer calceta y coser, sin pensar de ningún modo en la educación. Se reúnen las alumnas bajo la vigilancia de una maestra con título o sin él, y pasan ciertas horas del día ocupadas en las labores en la mayor confusión y desorden"¹¹.

Como las estadísticas que esta Memoria incluye reflejaban un aumento de las escuelas de niñas, el que la elabora hace, al comentarlas, una salvedad para evitar que enmascaren la pobre realidad de las mismas:

"El aumento que figura en los números relativos a las Escuelas incompletas de niñas es meramente nominal. Procede como en las incompletas de niños de la diferente clasificación de las de los dos sexos. Segregando estas Escuelas, lejos de haber aumento aparecería una baja considerable. Esta sin embargo, tampoco sería real, pues que depende de haberse designado antes (en estas estadísticas) como Escuelas las simples reuniones de niños y niñas de corta edad, que de tiempo inmemorial se conocen con la denominación de amigas... no merecen sin embargo el nombre de Escuelas"¹².

Los resultados de este crecimiento y disminución de escuelas de niñas en las estadísticas de esta Memoria, lo que sí refleja, al compararlos con los producidos respecto a las escuelas de niños, es una significativa reducción del porcentaje que suponen las escuelas de niñas. Mientras que en 1846 representaban el 37,5% del total de escuelas, en 1850 pasan a ser sólo un 28%. La Tabla 2 especifica los cambios producidos:

9. *Colección Legislativa de Instrucción Primaria*, Madrid, 1856, pp. 12 a 36. (Puede consultarse en *Historia de la Educación en España*, Madrid, M.E.C., 1985, Tomo II, p. 164).

10. *Estado y Progresos de la Instrucción Primaria en España. Memoria correspondiente al año 1850*, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1854.

11. *Ibidem*, p. 16.

12. *Ibidem*.

TABLA 2¹³

AÑOS		1846	1850	Aumento
De Niños	Completas Públicas	3.468	4.369	901
	Completas Privadas	998	894	-
	Incompletas Públ.	2.234	6.488	4.254
	Incompletas Priv.	256	1.393	1.137
De Niñas	Completas Públicas	937	898	-
	Completas Privadas	590	535	-
	Incompletas Públ.	382	1.140	758
	Incompletas Priv.	602	1.117	515
S U M A		9.487	16.834	-

Se refiere también el autor a la "grandísima escasez de maestras, pues, ofreciendo tan pocas ventajas el magisterio de niñas, son muy pocas las personas que se dedican a esta carrera". En aquel momento 4.066 -de ellas, 2.186 sin título- frente a 13.522 maestros -de ellos, 6.338 sin título-.

Es interesante la apreciación que se incluye en otro de los párrafos para conocer las críticas sociales y las justificaciones que llevan a mantener la situación heredada. Dice así:

"Poco conocido el objeto y menos los resultados del grado superior de la enseñanza primaria, ni se aprecia, ni se atiende como fuera de desear. Comprendiendo este grado muchas de las materias que abraza la instrucción secundaria, se confunde con ella demasiado frecuentemente, y de aquí el pasar estas Escuelas por más peligrosas que útiles, puesto que en el concepto de muchos tienden a sacar de su posición a los que las frecuentan".

Opinión que, en este caso, no sólo se refiere a las mujeres. Es más, se puede entender que ni siquiera principalmente a las mujeres, por la práctica imposibilidad de que accedieran, en aquellos años, al grado superior de la enseñanza primaria.

El sistema educativo público estaba demasiado centrado en la formación de las minorías dirigentes, por lo que el Estado dedicaba entonces especialmente su atención a ganarse el control de la enseñanza secundaria y superior, no importándole en cambio, dejar en manos de la Iglesia la enseñanza de los pobres y la de las

13. Tomada de *Estado y Progresos de la Instrucción Primaria en España*, op. cit. p. 12.

mujeres. El Concordato de 1851 vino a reforzar las concesiones a las órdenes religiosas respecto a la educación de las niñas. En este sentido, un año después se llegaría a dispensar a las Hermanas de la Caridad, de la necesidad de obtener el título de maestras para ejercer la enseñanza.

Llegamos así a la *Ley Moyano de 1857*, que establece la obligatoriedad de la primera enseñanza elemental "para todos los españoles". La norma general no hace distinción de sexos, pero la desigualdad sigue manifestándose. El modo como viene regulados varios aspectos de esta normativa contribuyó poco a ir disipando los prejuicios sociales que debían superar las niñas y las mujeres para incorporarse a la población alfabetizada.

Las escuelas elementales deben ser completas para los niños -dice la Ley en su art. 100-, pero pueden ser incompletas para las niñas. En los currícula la "agricultura, industria y comercio" del que se establece para los niños es sustituida por "labores propias de su sexo" para las niñas. Y en relación con las Maestras se limitará a recomendar la creación de Escuelas Normales de Maestros en la capital de cada provincia.

Hasta aquí la normativa legal que se fue produciendo a lo largo del siglo y que culmina en la Ley de Instrucción Pública de 1857.

APLICACIÓN DE LAS PRIMERAS MEDIDAS

De todas formas, un ambiente social poco propicio, la escasez de fondos, la falta de interés de las autoridades locales que debían aplicar las disposiciones, el desinterés de las familias al no ver la utilidad que reportaba, y la ausencia de transformaciones económicas generalizadas que exigieran una mano de obra instruida, frenaron en gran medida la puesta en práctica de lo legislado y los índices de escolarización y asistencia allí donde las escuelas existían. A lo que podríamos añadir otros elementos como por ejemplo la insuficiencia del sueldo percibido por las maestras que suponía sólo dos tercios respecto del asignado a los maestros ya de por sí muy escasos.

Una de las consecuencias de este retraso añadido en la creación de escuelas para niñas, y de la insuficiente calidad de su instrucción, se puede rastrear a través de los datos que registran los censos y que hemos ofrecido más arriba. Escolarización y alfabetización son normalmente procesos correlativos. Las estadísticas reflejan en la mayor parte de los casos que había una estrecha dependencia entre escuelas existentes y desarraigo del analfabetismo.

Además había que atender también a las mujeres adultas para que estas tasas pudieran ir disminuyendo. En los Anuarios Estadísticos de España correspondientes a los años de 1859 y 1860 empiezan a aparecer datos sobre escolarización de mujeres adultas; tasas que van creciendo progresivamente en años sucesivos. Los primeros grupos que recogen los Anuarios, funcionaron en Cádiz al que asistían 159 alumnas, en Cáceres con 100 alumnas, y en Guipúzcoa con 64.

Las Escuelas Dominicales de mujeres creadas por instituciones privadas y obligatorias a partir de 1868¹⁴ en todos los pueblos en los que existieran escuelas de niñas, van a suponer igualmente una aportación importante al tema que nos ocupa¹⁵.

La prensa periódica no era ajena a estas situaciones y se manifestaba de acuerdo con sus coordenadas ideológicas. Recogemos de 1863 la opinión manifestada en uno de los muchos periódicos existentes:

"No ha tantos años se las creía (a las mujeres) expuestas a todos los peligros con sólo recibir las más ligeras nociones de la primera enseñanza, prescribiéndose como un preservativo la ignorancia. Esto mismo se piensa y se cree hoy por muchos reaccionarios admiradores de nuestros tiempos pasados"¹⁶.

Una nueva fase de lo que podemos llamar el problema educativo en el siglo XIX es la que se inicia a raíz de la progresiva toma de conciencia por parte de las mujeres de sí mismas, de sus derechos y también de sus deberes, que grupos feministas y mujeres en desacuerdo con su situación van a ir alentando durante la segunda mitad del siglo. De la aceptación o la paciencia ante las tímidas reformas que teóricos y políticos habían ido introduciendo hasta entonces, se va a pasar a proponer, defender y difundir medidas más amplias y eficaces.

También va a influir el factor económico en los avances educativos de la población femenina en estas décadas, pues las necesidades de la industrialización así lo va a exigir. De esta manera se acelera la tendencia a reducir la distancia entre escolares de uno u otro sexo en el nivel elemental. La proporción de finales del siglo XVIII, que aún se mantenía en 1846, de 77 niños por cada 23 niñas escolarizadas, pasa en 1870 a 61 niños por cada 39 niñas; y en 1900 se va a llegar a 54 niños por cada 46 niñas. Lo que consecuentemente va a contribuir a un proceso de reducción del analfabetismo femenino, aunque siempre manteniendo importantes distancias respecto del masculino.

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 por voces como la de Concepción Arenal o la de Emilia Pardo Bazán, y fuera oída, al menos por algunos grupos, en los últimos años de este siglo XIX. Son especialmente significativas las aportaciones de ambas al Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892,

UNA ÚLTIMA REFLEXIÓN

Y para terminar una última reflexión. Desde los hombres ilustrados hasta los actuales países en desarrollo se ha venido planteando la erradicación del analfabe-

14. *Reglamento de Instrucción Primaria para aplicar la Ley de 2 de junio de 1868*, art. 113.

15. Cfr. GUEREÑA, J.L.: "Las Escuelas de adultas en España (1860-1885)", en AA.VV.: *Mujer y Educación en España 1868-1975*, Santiago, Publ. Universidad, 1990, pp. 454-466.

16. *La Civilización*, nº 210, de 11 de diciembre de 1863.

tismo como un medio, y al mismo tiempo como un índice, del nivel de acceso a un mundo que quiere ser moderno y próspero; como algo que, una vez adquirido, tiene consecuencias directas para todo. Pero hoy algunas voces afirman que puede ser un malentendido peligroso considerar que la alfabetización sea siempre el requisito y la panacea que procede a la solución de todos los problemas; voces que relativizan, e incluso denuncian el mito de la alfabetización¹⁷. Una afirmación que puede suscitar nos diferentes preguntas, como por ejemplo, si ¿siempre la alfabetización precede al desarrollo, o puede ser también consecuencia de él? o la de ¿a qué desarrollo nos estamos refiriendo?, pues partimos de la convicción de que siempre produce un impacto personal y social, aunque no estemos seguros si es en la dirección más adecuada.

No es fácil tener una respuesta acabada para tan complejo planteamiento, pero sí me atrevo a afirmar que el esfuerzo por hacer posible una vida más digna para todas las personas y la democratización de las relaciones sociales, requieren una distribución justa y equitativa del capital de conocimientos entre todos los pueblos y personas. La pobreza de conocimientos -los relevantes en cada sociedad-, no sólo ha favorecido el mantenimiento de una mayor pobreza material, sino que ha implicado siempre una falta de poder en quienes no los poseían.

Lo que fue el analfabetismo femenino en el contexto de la realidad social decimonónica en España, sigue siendo una realidad dramática para millones de personas, mujeres y hombres -en mayor número mujeres-, en el mundo actual. Hoy sigue siendo una cuestión primordial el acceso a la educación y a la posibilidad de crear y utilizar los conocimientos de la sociedad, más cuando estamos comprobando que la ignorancia y el analfabetismo aumentan, en cifras absolutas, en vez de disminuir.

Y hoy, como ayer, la mejor respuesta que podemos ofrecer a esta desequilibrada sociedad es la cultura, sin que la raza, el país, la religión o el sexo vuelvan a justificar el esperar a mañana; así lo escribió no hace mucho el Director General de la Unesco, Federico Mayor Zaragoza: "la lucha por la alfabetización va ligada a la búsqueda de la justicia, del desarrollo y de las mejores oportunidades para todos... Mañana puede ser tarde. Mañana siempre es tarde".

17. Hoy encontramos abundante literatura que analiza los procesos de alfabetización realizados a lo largo de más de un siglo, y las verdaderas repercusiones que de ellos se han derivado. Uno de los autores que puede introducir en este análisis es Harvey Graff. Para el siglo que nos ocupa citamos su obra *The Literacy MYth: Literacy and social Structure in the Nineteenth Century City*, New York, Academic Press, 1979.