



LA EDUCACIÓN
EN ESPAÑA A EXAMEN
(1898-1998)

I

J. RUIZ, A. BERNAT, M^ª R. DOMÍNGUEZ,
V. M. JUAN (Eds.)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

*

INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO»
Excma. Diputación de Zaragoza

A cien años del 98, esta obra analiza los principales procesos educativos de España durante el siglo XX. Y lo hace revisando tan amplia temática en cuatro grandes capítulos: el de los discursos, el de las políticas educativas, el de las prácticas escolares y el de la educación popular. Tratados así, por ese orden, de acuerdo con unos criterios historiográficos modernos que pretenden distinguir claramente los discursos pedagógicos y las políticas escolares de la práctica escolar, que representa la auténtica realidad educativa. Pero como no podemos olvidar que paralelamente a las prácticas regladas tiene lugar otra importante actividad educativa, la de la educación no formal, se abre otro capítulo, centrado de modo especial en la educación popular. Finalmente, teniendo en cuenta la importancia que los regeneracionistas concedieron al conocimiento de la educación en el extranjero por un lado, y por otro las intensas y numerosas interacciones entre nuestra escuela y la europea y la americana que se han dado en esta centuria en los períodos de libertad, se dedica otro espacio de debate a nuestras relaciones pedagógicas con Europa y América. Cierra la publicación el conjunto de cuatro conferencias impartidas durante las Jornadas, de las que la primera informa sobre la postración de la enseñanza española en las décadas finales del siglo anterior, la segunda aborda cómo fue la educación de las mujeres después del 98, la tercera efectúa un análisis comparativo de la educación en aquel 98 y en éste, y la cuarta abre el presente al futuro mediante un denso ejercicio de prospectiva de la educación en el inmediato siglo XXI.

La pluralidad de temas, de enfoques, de tratamientos, de fuentes utilizadas, de formación científica y cultural de los autores, que caracterizan la presente publicación...

37(09)
EDU

...permiten presentarla como un libro de gran interés para todos los profesionales de la educación, para los políticos, para los docentes de todo español, y por supuesto, para los investigadores e intelectuales interesados por la historia y las teorías de la educación en España en el siglo XX, por la pedagogía y diversificación de la aventura de la pedagogía y de la enseñanza en las sociedades y culturas españolas de la centuria que ahora termina.

20,80 €

RUZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.;
DOMÍNGUEZ, M^a R.; JUAN BORROY, V. M.
(Eds.)



LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA A EXAMEN (1898-1998)

JORNADAS NACIONALES EN CONMEMORACIÓN
DEL CENTENARIO DEL NOVENTAYOCHO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
BIBLIOTECA
23 MAR 1997
ENTRADA
ADQUISICIÓN

Ruiz Berrio, J.; Bernat Montesinos, A.; Domínguez, M^a R.;
Juan Borroy, V. M. (Eds.)

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA A EXAMEN (1898 - 1998)

JORNADAS NACIONALES EN CONMEMORACIÓN
DEL CENTENARIO DEL NOVENTAYOCHO

VOLUMEN I

MA-26166(1)

RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.;
DOMÍNGUEZ, M^a R.; JUAN BORROY, V. M.
(Eds.)



LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA A EXAMEN (1898-1998)

JORNADAS NACIONALES EN CONMEMORACIÓN
DEL CENTENARIO DEL *NOVENTAYOCHO*

VOLUMEN I

*

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

*

INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO» (C.S.I.C.)

Excma. Diputación de Zaragoza

Zaragoza, 1999

BIBLIOMEC



099573



Publicación número 2.075
de la Institución «Fernando el Católico»
(Excma. Diputación de Zaragoza)

Plaza de España, 2.
50071 ZARAGOZA

Tff.: [34] 976 28 88 78/79 - Fax: [34] 976 28 88 69
ifc@dpz.es

FICHA CATALOGRÁFICA

La EDUCACIÓN en España a examen (1898-1998): Jornadas Nacionales en conmemoración del Centenario del *Noventayochó*./. Ruíz Berrio, J., ed... [et al.].- Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Zaragoza: Institución «Fernando el Católico», 1999.

2 v.; 24 cm

ISBN: 84-7820-531-4 (Obra completa)

I: 620 p.; ISBN: 84-7820-532-2

II: 418 p.; ISBN: 84-7820-533-0

1. Educación-España (1898-1998)-Congresos y asambleas. I. RUIZ BERRIO, J. coord. II. Institución «Fernando el Católico», ed.

© Los autores.

© De la presente edición: Ministerio de Educación y Cultura
e Institución «Fernando el Católico».

I.S.B.N.: 84-7820-532-0

Depósito Legal: Z-3.662/1999.

Preimpresión: Ebrolibro, S. L. Zaragoza

Impresión: Soc. Coop. Librería General - Zaragoza

IMPRESO EN ESPAÑA - UNIÓN EUROPEA

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES DESPUÉS DEL 98

CONSUELO FLECHA GARCÍA

Universidad de Sevilla

Quiero empezar agradeciendo a las personas que forman el Comité Organizador de estas Jornadas, el espacio dentro de ellas y la invitación recibida para hablar de un tema que va ganando relevancia en la comunidad científica, como ponen de manifiesto los trabajos y publicaciones que se están realizando sobre él.

Todo ello es el testimonio de una nueva realidad que está siendo protagonizada hasta ahora, especialmente por profesoras que conocemos bien, dentro del campo de la Historia de la Educación, cuando se cumplen cien años desde que se incorporó esta disciplina a un plan de estudios en España, el de las Escuelas Normales, de acuerdo con la reforma del Ministro Gamazo de septiembre de 1898¹.

Lo que voy a decir sobre la educación de las mujeres después del 98, no es ajeno al trabajo, a la colaboración, al estímulo y al contraste de ideas que, durante ya bastantes años, he realizado y vivido con mujeres preocupadas y ocupadas en cuestiones relacionadas con la condición social de las mujeres y con su presencia en la sociedad. A todas ellas les doy las gracias.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

¿Qué clase de conocimientos proporciona la Historia? ¿Hasta dónde llegamos cuando nos servimos de los datos que ella nos transmite? ¿Cuáles son sus limitaciones y cuál el entorno en el que hay que situarlos? La respuesta a estas preguntas, especialmente desde el acercamiento a determi-

¹ Real Decreto de 23 de septiembre de 1898.

nados temas, nos avisa de que el conocimiento histórico sigue estando en construcción, inacabado, aunque no dudemos de que cuenta ya con un rico itinerario epistemológico e historiográfico, y de que sigue intentando hacer renacer acontecimientos «significantes» para nuevos colectivos y sensibilidades sociales, sin desligarlos de las estructuras articuladas por esta ciencia a lo largo de varios siglos.

Es precisamente la historiografía la que nos muestra «que la historia no está escrita de una vez por todas, que no está hecha de una especie de materia muerta, petrificada, sino que ha estado gestándose permanentemente, que lo está todavía hoy, que lo estará mañana igual que ayer, que evoluciona con la civilización humana y con los acontecimientos»², ya que su lectura se hace desde un momento y desde un contexto determinado; sentido en el que se puede afirmar que «cualquier lectura de la historia está irremediablemente fechada»³.

Los significados y valores sociales se han filtrado con demasiada frecuencia en los resultados del estudio emprendido por sucesivas generaciones, dejando en la sombra lo que no respondía a ellos. Así ha sucedido dentro de la historia de la educación, con la que ha afectado a las mujeres, al menos por tres razones:

1. Porque tenía que ver más con sentimientos y con funciones que no traspasaban la esfera privada, mientras que la educación de los hombres respondía a algo que formaba parte de la estructura social visible.
2. Porque la investigación se centraba en teóricos e instituciones con repercusión pública, y con reconocimiento oficial, y se prescindía de lo que era percibido sólo con una finalidad de apoyo, como una actividad privada y paradoméstica, que pertenecía a esferas de poca importancia para el sistema social.
3. Porque se asumió la existencia de un modelo de educación única que no estaba pensada para las mujeres, destinadas y obligadas a aceptar unas expectativas delimitadas y, desde luego, desiguales.

Todo ello ha tendido a dejar en la sombra los modos de acceso de las mujeres a la educación, así como el desarrollo y los logros que fueron alcanzando en ella. Se había destinado a las mujeres a vivir en un mundo diferente que nada tenía que ver con el mundo de los hombres, definido como el único mundo social.

Hoy, la tendencia que busca el retorno del sujeto a las ciencias sociales, en lo que ello significa de reconsideración de lo particular y de lo

² LEFEBVRE, G. (1985²), *El nacimiento de la historiografía moderna* (p. 11). Barcelona: Martínez Roca Ed.

³ GALINO CARRILLO, Á. (1994), Conciencia histórica y formación humana. Pensar la historia para la educación. *Revista Española de Pedagogía*, año LII, n.º 198, mayo-agosto, 259.

concreto como objetivos a alcanzar; de las acciones más minoritarias en el marco de las estructuras en las que se producían, frente a la acción social reconocida y generalizada, está permitiendo rehacer los itinerarios de unas experiencias que nos descubren una realidad mucho más plural y diversificada.

Situándonos en el aquí y ahora del tema que nos proponemos abordar, quizás es bueno preguntarse lo siguiente: ¿Qué ha pasado a lo largo de la historia hasta llegar a este final de siglo en el que las mujeres son mayoría en todos los niveles de enseñanza en España y en otros países? ¿Para que obtengan mejores rendimientos académicos, desde la educación infantil hasta la universitaria?

Estos datos ¿son la causa o son la consecuencia de que la Unesco haya podido reflejar en su Informe Mundial sobre la Educación de 1995 que «el compromiso político internacional en favor de la educación de las mujeres, jóvenes y niñas, nunca ha sido tan firme como en la actualidad. Hoy día la mayoría de los países aceptan que la educación femenina debe ser prioritaria en sus políticas de educación»?⁴.

Sabemos que cualquier transformación ha sido posible porque se ha ido fraguando en una cadena de pequeños cambios que la precedieron. Acontecimientos que marcan una época para la sociedad o para alguno de sus grupos, responden a procesos previos forjados poco a poco y, a veces, desapercibidos, esos a los que Thomas S. Kuhn se refería en 1962 en su obra *La estructura de las revoluciones científicas*⁵. Por eso, hoy aquí vamos a centrar nuestra atención en algunos de los pasos que se fueron dando a partir de 1898, y durante casi cuatro décadas, en relación con las mujeres y su educación.

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN EL CAMBIO DE SIGLO

La educación de las mujeres, por la que algunas empezaron a luchar al menos desde el siglo XIV⁶, y muchas ya sin duda en el siglo XIX —etapa en la que la escolaridad femenina primaria fue creciendo lenta pero constantemente—, terminó contribuyendo en buena parte, hace ahora un siglo, a completar la «invasión de la conciencia de las mujeres» por parte

⁴ UNESCO. *Informe mundial sobre la educación. 1995* (1995). Madrid: Santillana/Unesco, p. 46.

⁵ Año en el que apareció la primera edición de *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago. University of Chicago Press.

⁶ Aunque existen testimonios anteriores, me refiero aquí a las obras de Cristina de PIZÁN y DE LUZZI (Venecia, 1364-París, 1430); entre otras *La ciudad de las damas* y *El libro de las tres virtudes*.

de los expertos masculinos de la clase dirigente⁷, que la diseñaron y la controlaron en sus agentes, en sus contenidos y en su desarrollo, definiendo y categorizando para ellas la experiencia que había de corresponderles. Sólo para una minoría de mujeres, que demostró ser muy activa, la educación recibida fue un instrumento fundamental de toma de conciencia de su propia identidad, y con el que conseguir autonomía, individualidad y, por lo tanto, libertad.

El cambio de siglo no sólo trajo la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes⁸, aunque sea este un acontecimiento especialmente significativo para el mundo de la enseñanza; muchas otras inquietudes y realizaciones jalaron unos años en los que proyectos y decepciones, avances y resistencias, esperanzas y monotonías, certezas y dudas, formaban parte tanto de los discursos políticos como del hacer cotidiano. Entre las preocupaciones que inquietaban a aquella sociedad del período de entresiglos, ciertamente cansada de esperar las soluciones que políticos, economistas, intelectuales o educadores, llevaban muchas décadas anunciando y proponiendo, encontramos, en el tema que nos ocupa, el modo diferente de entender una cuestión que estaba empezando a difundirse más allá de los pequeños círculos en los que se había iniciado; esto es, la presencia de las mujeres en todos los niveles de la educación formal y en profesiones que exigían una especial cualificación.

Con el progresivo crecimiento de la incorporación femenina a diferentes ámbitos académicos durante el primer tercio del siglo XX, entonces y hasta hoy, muchas mujeres buscaron salvar el desajuste entre su conciencia, sus deseos, sus necesidades, y las funciones que reiteradamente les seguían siendo asignadas; muchas intentaron evitar el tener que acomodar su naturaleza y sus actividades a unas restricciones que no habían escogido y que no estaban dispuestas a aceptar, ya que la conciencia que iban adquiriendo de los objetivos a lograr, hacía que estos no coincidieran con los que se les señalaban desde el exterior. Muchas que, siendo proporcionalmente una minoría, sirvió como referencia para decisiones que se fueron multiplicando progresivamente año tras año.

Sin embargo, ese proceso liberador que suponía para muchas jóvenes y para muchas mujeres el estudiar algo más que la enseñanza primaria, o el ejercer una profesión que garantizaba una mayor movilidad y autonomía personal, se fue desarrollando más lentamente de lo que la voluntad de algunas estaba dispuesta a aceptar. De ahí que un número creciente de jóvenes fuera tomando decisiones y teniendo iniciativas que les permitieran traspasar límites que no terminaban de removerse, a pesar de algunas promesas tan bien intencionadas como sistemáticamente incumplidas.

⁷ Cfr. HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo* (p. 136). Madrid: Morata.

⁸ Real Decreto de 18 de abril de 1900.

De esta manera, y porque los acontecimientos siempre se producen interrelacionados y es muy difícil inmovilizar alguno de los factores implicados en ellos, la situación social de las mujeres y su condición personal, se vieron profundamente afectadas en este primer tercio de siglo; etapa que, sin duda, asistió a la primera verdadera irrupción de una parte de la población femenina en los impropriadamente concebidos como ámbitos públicos masculinos.

Nos estamos refiriendo a un período en el que se multiplican progresivamente las alumnas que estudian en los Institutos de Segunda Enseñanza y en las Universidades; en el que se regula su entrada en igualdad de condiciones en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio; en el que acceden las primeras mujeres a diferentes Cuerpos de la Administración del Estado; en el que participaron de manera notable como investigadoras en el Centro de Estudios Históricos, en el Instituto Nacional de Ciencias y en el Instituto Nacional de Física y Química. En este último «donde el porcentaje promedio anual en relación al total del personal científico fue cercano al 23%», como afirma Carmen Magallón, profesora de la Universidad de Zaragoza⁹. Período en el que ejercen las primeras abogadas, las primeras arquitectas, las primeras ingenieras; en el que se estrenan mujeres en el desempeño de cargos políticos al ser elegidas como Concejales, como Diputadas, como Directoras generales; y en el que también empiezan a enseñar en Institutos de Segunda Enseñanza, en Escuelas de Comercio, en Escuelas de Artes y Oficios, en las Universidades; en el que salen al extranjero becadas para ampliar sus estudios y avanzar en sus investigaciones, etc. Período, en fin, en el que una parte de la población femenina pudo ser vista por muchos como si hubiera cambiado la piel.

Estos acontecimientos y otros que podían también ser señalados, aunque no supusieron para la mayoría de las niñas una verdadera transformación de los modelos y de las referencias de educación diseñadas en el siglo anterior para ellas, sí desencadenaron una inevitable reorientación de la trayectoria marcada, que terminaría llevando a muchos grupos de mujeres a vislumbrar horizontes muy diferentes de los ofrecidos a sus madres.

El ambiente general más favorable al desarrollo y a la inversión educativa, como garantía de evolución hacia el modelo de sociedad que se deseaba, y las exigencias de un proceso de industrialización que, aunque lentamente, iba haciéndose realidad, junto al significado político de la educación y de su reforma para las diferentes ideologías, terminaron obligando a la diversificación de los objetivos que, también en el caso de las mujeres, debían ser conseguidos a través de los procesos de enseñanza. De ahí que la educación de adorno siguiera perdiendo progresivamente destinatarias, haciendo hueco a

⁹ MAGALLÓN, C. (1997), *Mujeres en las Ciencias Físico-Químicas en España: el Instituto Nacional de Ciencias y el Instituto Nacional de Física y Química (1910-1936)*. *LLULL*, 20, 567.

otra más utilitaria no sólo en función de lo doméstico, que se ajustaba a lo que un número no pequeño de mujeres continuaba necesitando, sino también de una educación que buscaba la convergencia con la que recibían los hombres. Innovaciones que llevarían a prolongar el debate sobre una cuestión que diferentes sectores sociales mantenían interesadamente abierto por motivaciones distintas, pero desde planteamientos semejantes¹⁰.

LA AMPLIACIÓN DE OBJETIVOS EN SU EDUCACIÓN

Para hacer posible los cambios, era necesario, como premisa previa, perseguir unos objetivos educativos más ambiciosos, encaminados a desarrollar un mayor número de capacidades. De esta manera podrían responder mejor a todos los intereses de un número cada vez mayor de mujeres, entre los que no se descartaban la atención a los demás, el matrimonio, el cuidado de los hijos e hijas, etc., pero en el marco de posibilidades mucho menos restrictivas. La ampliación de su cultura, el acceso a todos los niveles y modalidades educativas, un desarrollo más integral de su personalidad, eran requisitos que se fueron haciendo ineludibles a medida que pasaban los años del nuevo siglo, si se quería responder a las exigencias generales que aquel periodo histórico estaba reclamando.

No fue fácil, en la práctica, caminar hacia lo que se veía, casi exclusivamente, como un participar de la misma educación de los hombres sin utilidad en su caso, y no sólo en lo que ello suponía de reconocimiento y de aceptación de una igualdad en las capacidades intelectuales, sino también en lo que reflejaba de desatención previsible a las funciones que, como mujeres, estaban llamadas a desempeñar. El temor y la sospecha hacia esos posibles comportamientos, provocaron resistencias, dificultades e impedimentos para su realización¹¹. Unas actitudes y unas estrategias con las que se pretendía desalentar a las menos convencidas de la decisión que tenían que tomar, o que ya habían tomado, de seguir por un camino menos convencional.

¹⁰ Literatos, políticos, intelectuales y eclesiásticos argumentaban sobre los inconvenientes que acarrearía el camino emprendido por muchas mujeres, para el progreso de la sociedad; entendido éste de muy diferentes maneras, pero con iguales consecuencias para la población femenina. Del diseño de modelos educativos que respondieran a la «naturaleza femenina» defendidos en el siglo XIX, se pasó ahora a intentar evitar que se generalizara su incorporación a un sistema de instrucción media y superior pensado sólo para una parte de la población masculina.

¹¹ Aunque en todos los grupos de opinión y de poder de las dos primeras décadas del siglo encontramos minorías modernizadoras que apostaban por un nuevo modelo de mujer culta y preparada profesionalmente, ello no suponía aceptar su alejamiento de las responsabilidades domésticas, propias de su «naturaleza», y a las que tenían que atender con carácter prioritario.

Pero el nuevo modelo de educación que las mujeres querían para sí mismas, estaba inevitablemente emergiendo y, en consecuencia, era inútil continuar poniendo dificultades al mismo, o silenciando el diseño y la formulación de los nuevos objetivos a cubrir, así como seguir negando los medios imprescindibles para hacerlos realidad en capas más amplias de la población femenina¹².

LOS NIVELES DE ESTUDIO

La incorporación real, aunque no mayoritaria, de las niñas a la escuela primaria, la presencia muy significativa de las jóvenes en otros niveles de enseñanza, se produjo, sin duda, en el primer tercio del siglo XX. Iniciativas de los organismos públicos, tanto estatales como provinciales y locales, así como de instituciones y de personas privadas, contribuyeron a un fuerte crecimiento de la escolarización femenina en centros y en estudios mucho más plurales. Las disposiciones normativas, que ya desde finales del siglo anterior habían dedicado especial atención a las cuestiones relacionadas con la educación femenina¹³, siguieron en esos años insistiendo en ella, pero ahora quitando restricciones y ofreciendo nuevas posibilidades.

La creación en 1909 de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio¹⁴, en 1910 del Instituto de Barcelona para la Segunda Enseñanza de la Mujer, en 1911 de la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer¹⁵; la mayor diversidad de estudios que podían cursarse en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer¹⁶; las Academias Teresianas¹⁷; la sección de bachillerato de chicas del Instituto-Escuela de Madrid, las secciones elementales en las Escuelas de Comercio, más tarde los dos ciclos en el Bachillerato; la

¹² Una obra básica para el estudio de este período es la de CAPEL MARTÍNEZ, R. M.⁸ (1986⁷). *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura, 609 pp. Profesora de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense, fue la primera estudiosa que centró su investigación universitaria en cuestiones relacionadas con la educación de las mujeres.

¹³ Una recopilación de las disposiciones legales sobre educación de las mujeres en los siglos XVIII y XIX puede encontrarse en FLECHA GARCÍA, C. (1997). *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza primaria y normal en los siglos XVIII y XIX*. Sevilla: Gihus, 422 pp.

¹⁴ Cfr. FERRER C. MAURA, S. (1973), *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Ctedsa, 371 pp., y MOLERO, A. y DEL POZO, M.⁸ del M. (1989), *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá, 310 pp.

¹⁵ CAPEL MARTÍNEZ, R. M.⁸, *El trabajo y la educación de la mujer...*, *op. cit.*, pp. 450-454.

¹⁶ SOLÉ ROMEO, G. (1990), *La instrucción de la mujer en la Restauración: la Asociación para la Enseñanza de la Mujer*. Madrid: Ed. Universidad Complutense, 789 pp.

¹⁷ VELÁZQUEZ, F. P. (1996). *Las Academias*. Madrid: Narcea, 203 pp.

apertura de Residencias Universitarias Femeninas en Madrid primero¹⁸, ciudad que concentraba el mayor número de centros de enseñanza secundaria y superior, y en otras ciudades después, nos hablan de las iniciativas que suscitaba la educación femenina.

Muchos medios que fueron consiguiendo paulatinamente un clima favorable hacia lo que algunos grupos, y cada vez más mujeres, estaban impulsando. Es sabido que movilizar conciencias y voluntades exige tiempos largos y estímulos reiterados, pero se produjeron avances importantes; especialmente, se rompió un *statu quo* que veía la alfabetización como una necesidad imprescindible para los niños y como poco más que un adorno para las niñas. Al final del período que estamos considerando, los logros en la educación femenina fueron ciertamente singulares, diría que casi inimaginables sólo cuarenta años antes.

PRESENCIA DE ALUMNAS EN LA SEGUNDA ENSEÑANZA

Voy a referirme más concretamente a la enseñanza secundaria, un nivel educativo que hasta 1926 contaba con un plan de estudios distribuido en seis cursos académicos, de acuerdo con lo establecido en la reforma de 1901¹⁹, y que mantenía un carácter propedéutico muy definido en función de la Universidad. En este nivel educativo el crecimiento de alumnas fue progresivo, constante, desde 1900, cuando éstas no llegaban al medio centenar, hasta las 40.000 matriculadas en 1935. Con la reforma aprobada en 1926²⁰, siendo titular del Ministerio Eduardo Callejo, esa tendencia experimentó uno de los saltos importantes. La división de los estudios de bachillerato en dos ciclos, con la exigencia del elemental para seguir la carrera de Matronas²¹ y, más tarde, el superior para la de Magisterio²², fueron factores que incrementaron el alumnado femenino en los Institutos. Incluso algunas chicas sustituyeron con este primer ciclo de bachiller, los

¹⁸ FLECHA GARCÍA, C. (1988). La primera Residencia universitaria femenina en España, en VV.AA. *Pedro Poveda. Volumen-Homenaje Cincuentenario* (pp. 321-335). Madrid: Narcea; PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, I. (1990). *La Residencia de Estudiantes: Grupo Universitario y de Señoritas. Madrid, 1910-1936*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 389 pp.; y ZULUETA, C., MORENO, A. (1993). *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*. Madrid: Publ. de la Residencia de Estudiantes, 267 pp.

¹⁹ Aprobada, siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes el Conde de Romanones, por un Real Decreto de 17 de agosto de 1901; en *Anuario Legislativo de Instrucción Pública de 1901* (pp. 445-484). Madrid, Imprenta de Rafael Gómez-Menor, 1902. Se introdujeron algunas modificaciones dos años más tarde en un Real Decreto de 6 de septiembre de 1903.

²⁰ Real Decreto de 25 de agosto de 1926; en *Colección Legislativa de Instrucción Pública de 1926*. Madrid. 1927, pp. 508-518.

²¹ Así lo reguló la Real Orden de 11 de septiembre de 1926; en *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, n.º 77, de 24 de septiembre, p. 402.

²² Decreto de 29 de septiembre de 1931, art. 4.º (*Gaceta* del día 30).

estudios que venían realizando en las Escuelas Normales como medio de adquirir una cultura más amplia, evitando precisamente la función profesional que el magisterio tenía y que seguía sin ser aceptada del todo para las jóvenes de determinadas clases sociales.

Las estadísticas muestran cómo con la puesta en marcha de esta reforma crecieron las alumnas en números absolutos y en porcentajes. El 1% del alumnado que representaban en 1910 las 340 matriculadas en los estudios de bachillerato, pasó al 15% en 1930 —11.115 matriculadas—, y al 32% en 1935 —40.196 matriculadas—.

Tabla I

ALUMNADO INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA					
Curso	Alumnas	Alumnos	Total	% A	% OS
1900-01	44	32.253	32.297	0,13	99,87
1909-10	340	35.106	35.446	0,96	99,0
1915-16	1.936	46.375	48.311	4,0	96,0
1920-21	5.067	47.221	52.288	9,7	90,3
1925-26	9.357	64.916	74.273	12,6	87,4
1930-31	11.115	64.959	76.074	14,6	85,4
1931-32	25.718	86.911	112.629	22,8	77,2
1934-35	40.196	84.579	124.775	32,3	67,8

Fuentes: *Anuarios Estadísticos de España*, *Anuarios Estadísticos de Instrucción Pública* y *Boletín Oficial de Instrucción Pública y Bellas Artes* de los años correspondientes. Elaboración propia.

Aunque las chicas apenas llegaron a representar una tercera parte del alumnado total de bachillerato antes de comenzar la guerra civil, sin embargo se comprueba que su presencia fue creciendo siempre más que la de los chicos. Una situación que puede entenderse por cuanto la población femenina que entonces decidió estudiar bachillerato, pertenecía a esas clases sociales cuyos hijos varones ya estaban haciéndolo desde mucho antes. Ahora se incorporaban las hermanas, para las que se buscaba una mejor preparación cultural y profesional; mujeres que antes de casarse, o por si no lo hacían, querían tener la posibilidad de desempeñar una tarea profesional cualificada.

Dentro de los estudios de nivel secundario las mujeres no sólo accedían al bachillerato. El reconocimiento oficial de titulaciones —algunas de estudios ya existentes—, como la de Matrona (1904), la de Institutriz (1916), la de Taquígrafa-mecanógrafa (1916), o la de Enfermera (1917), que abrieron nuevas oportunidades de dedicación y de trabajo remunerado, movió a muchas jóvenes a realizar este tipo de carreras de grado medio.

Tabla II

MATRONAS, COMERCIO, ESCUELA HOGAR, ARTES Y OFICIOS, IDIOMAS, CONSERVATORIO Y OTRASALUMNADO INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA					
Curso	Alumnas	Alumnos	Total	% A	% OS
1900-01	3.299	17.025	20.324	16,2	83,8
1915-16	4.817	23.806	28.623	16,8	83,2
1919-20	7.321	31.314	38.635	18,9	81,1
1926-27	12.384	36.804	49.188	25,2	74,8
1929-30	10.357	20.166	30.523	33,9	66,1

Fuentes: *Anuarios Estadísticos de España*, *Anuarios Estadísticos de Instrucción Pública* y *Boletín Oficial de Instrucción Pública y Bellas Artes* de los años correspondientes. Elaboración propia.

CREACIÓN DE INSTITUTOS FEMENINOS

Esa Reforma de 1926, que incluía entre sus justificaciones para el establecimiento del bachillerato elemental el hecho del «creciente aumento de la escolaridad femenina», y la idoneidad de lo que se organizaba como primer ciclo dentro de estos estudios, «para gran número de las señoritas que asisten a los Institutos», apoyó y justificó la apertura, siendo todavía titular de la Cartera el mismo Ministro Eduardo Callejo de la Cuesta, de los primeros Centros específicos para chicas, ampliando, casi dos décadas después, la experiencia que desde 1910 venía funcionando en Barcelona. Tenía razón el Ministro al subrayar cómo había aumentado la matrícula de chicas en los Institutos de Segunda Enseñanza, pues sólo en los seis años anteriores a 1926 habían multiplicado por más de dos el número de sus alumnas.

Se contaba además con una experiencia de cuyo funcionamiento se habían adquirido excelentes resultados, a juicio de quienes la realizaban: el Instituto de Barcelona para la Segunda Enseñanza de la Mujer. Un Centro que empezó a funcionar el curso 1910-11 como Sección de Chicas del Instituto de Barcelona, teniendo como promotor a Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923)²³, y contando con la ayuda económica del Ayuntamiento de Barcelona.

La buena aceptación de esta experiencia quedó de manifiesto en el número de chicas que se decidieron a participar en ella desde su apertura; de las 38 alumnas matriculadas para el curso de su inicio, el de 1910-11, se

²³ Catedrático de Segunda Enseñanza del Instituto de Barcelona y hermano de Francisco Giner de los Ríos, era también, como miembro del Partido Radical, Concejal del Ayuntamiento de Barcelona y Diputado a Cortes por esa misma ciudad.

pasó a 505 en el de 1923-24²⁴, año en el que ya se podían cursar en ese Centro asignaturas fuera del plan de estudios del bachillerato, como Telegrafía y Telefonía o Mecanografía²⁵. Un volumen de matrícula que aconsejó destinar un profesorado propio en 1925²⁶, a lo que administrativamente seguía funcionando como una «Sección femenina» del Instituto de aquella ciudad, atendida hasta entonces por un profesorado común, del que, en esa fecha de 1925, no formaba parte ninguna profesora, así como tampoco ninguna mujer entre el personal subalterno. Igual reconocimiento estaba teniendo en Madrid la Sección de bachillerato para chicas del Instituto-Escuela²⁷.

Ya desde el comienzo de la incorporación de alumnas a los Institutos en el último tercio del siglo XIX, se había venido debatiendo, y se había propuesto, la creación de centros específicos para chicas, pero ni el número de las destinatarias previstas ni los recursos económicos que su puesta en marcha implicaba, lo habían hecho posible. La acogida de estas experiencias de la ciudad condal y de Madrid despertó de nuevo ese tema, por lo que volvieron a oírse voces durante los años siguientes a su inicio, que pedían la extensión a otras ciudades de una solución semejante.

Así sucedió, por ejemplo, en Zaragoza, en donde el Claustro del Instituto de Segunda Enseñanza de esta ciudad envió, en octubre de 1924, un Proyecto en tal sentido al Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, para implantar el bachillerato femenino en su Centro. Lo justificaban basándose en que las jóvenes, finalizada la enseñanza primaria «tienen que dar por ultimados los estudios so pena de llevarlas a un Centro donde, aunque sean respetadas como efectivamente lo son, han de estar en minoría junto con una muchedumbre de muchachos»; y añadían también, para evitar «el apartamiento de la mujer de los Centros de Segunda Enseñanza por falta de algunos de éstos en los que la cultura femenina sea debidamente atendida»²⁸. En opinión de aquel profesorado, crecería el número de alumnas —tenía entonces el Instituto 150 chicas matricula-

²⁴ El número de alumnas en el curso de 1918-19 fue de 305; en 1919-20, de 317; en 1920-21, de 294; y en 1921-22, de 325. Cfr. Instituto de Barcelona para la 2.^a Enseñanza de la Mujer (1922). *Memoria explicativa de los cursos de 1918-19 al 1921-22, Ideario del Centro de Cultura y Reformas que se proyectan* (p. 17). Barcelona: Imprenta de A. Ortega.

²⁵ Cfr. CASTRO MARCOS, M. de (1924^o), *Institutos de Segunda Enseñanza. Legislación vigente* (pp. 61-62). Madrid: Gráfica Madrid.

²⁶ Lo que fue regulado por una Real Orden de 6 de agosto de 1925; en *Gaceta de Madrid*, n.º 227, de 15 de agosto, p. 1019.

²⁷ Funcionaron en locales separados las secciones de bachillerato para chicos y para chicas desde 1919 hasta 1931 en que se empezó a implantar progresivamente el sistema de lo que entonces se entendía por coeducación. Cfr. PALACIOS BAÑUELOS, L. (1988). *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 318 pp.

²⁸ Archivo del Instituto Goya de Zaragoza. *Libro de Actas*, Sesión del 8 de octubre de 1924. Anexo, p. 1.

das—, seguirían el mismo plan de estudios que los chicos aunque cambiando, en parte, la orientación del trabajo de clase, y darían respuesta «al ejemplo de todos los países cultos».

El Claustro del Instituto de la ciudad de Zaragoza, presentó un proyecto completo y detallado de la organización administrativa y del presupuesto económico para llevarlo a cabo, previendo empezar a realizarlo ese mismo curso, lo que no pudo ser así, al no concedérseles el permiso²⁹.

La preparación del Decreto de creación de los primeros Institutos femeninos, la discusión del asunto en las Cortes, y el eco que suscitó en la prensa periódica, nos avisan de lo que esta cuestión representaba para muchas personas, y para muchos grupos, que no dejaron de definirse a favor o en contra de la conveniencia de dicha medida. Empiezo por las posturas que reflejó el periódico *El Debate* en varios artículos publicados durante el mes de mayo de 1928, cuando la insistencia en la necesidad de abrir Institutos femeninos era mayor. En su número del miércoles, día 9 de ese mes, dedicó a este tema el editorial, bajo el título de «Los Institutos Femeninos», en el que subrayaba que las chicas se veían obligadas a aceptar «una enseñanza pensada y organizada para muchachos en horarios, deportes, dibujo, libros, material y hasta en las más rudimentarias instalaciones concernientes a la higiene». El editorialista afirmaba que «la enseñanza oficial no se ha enterado todavía de que existen mujeres o, por lo menos, no sabe diferenciarlas de los hombres», urgiendo al Ministerio a la creación de Institutos femeninos³⁰. Y aunque esto hoy podría ser leído desde un feminismo de la diferencia, es decir, como búsqueda de espacios de existencia en términos propios, en términos femeninos, su contextualización nos avisa de la perspectiva de desigualdad desde la que sin duda se había elaborado dicha reflexión.

Unos días después, el domingo 13, un artículo de ese periódico sobre «La segunda enseñanza de la mujer», firmado por Manuel Braña, hacía un llamamiento a aquellas instituciones privadas y religiosas que se resistían a ofrecer este tipo de estudios a sus alumnas, por no considerarlos propios para una mujer, para que abrieran centros femeninos de bachillerato, pues era necesario hacer accesible estos estudios a un mayor número de niñas españolas; y, si así se produjera, evitada de esta forma la enseñanza mixta, en opinión de este articulista, aumentaría considerablemente el número de alumnas en dichos estudios³¹. Este mismo periódico insistió, de nuevo, cerrando el mes con otro editorial, en el que reclamaba más Institutos para Madrid, unos para niñas y otros para niños, en proporción a la previsión de matrícula de unas y de otros³².

²⁹ *Ibidem*, pp. 2-6.

³⁰ *El Debate*, miércoles 9 de mayo de 1928, p. 1.

³¹ Cfr. BRAÑA, M. (1928). La segunda enseñanza para la mujer, en *El Debate*, domingo 13 de mayo, p. 12.

³² Cfr. *El Debate*, jueves 31 de mayo de 1928, p. 1.

LA SEGUNDA ENSEÑANZA FEMENINA EN LOS CONGRESOS INTERNACIONALES

Sí era, indudablemente, una cuestión que estaba presente no sólo en el debate nacional, sino también en el internacional. De hecho, fue un tema recurrente de los Congresos Internacionales de Segunda Enseñanza celebrados en esta tercera década del siglo. Se abordó en Luxemburgo, en el de 1922, dedicando dos sesiones, la segunda y la tercera, a debatir sobre «la segunda enseñanza femenina», sobre «la coeducación» y sobre «el personal mixto en los Institutos»³³. La discusión allí entablada puso de manifiesto que había entre los participantes dos posturas muy diferentes, lo que llevó a pasar a votación una propuesta que recogiera de una y de otra; una formulación de compromiso que no obligara a nadie a hacer lo que no quisiera hacer, y que el cronista recogió en los siguientes términos:

«Que el Congreso acordase que el problema de la coeducación y de la construcción depende del temperamento nacional; que la enseñanza de señoritas debiera confiarse, siempre que posible fuere, a una persona docente femenino (*sic*); que, no obstante, en aquellas localidades en donde no se cuente con otros establecimientos que no sean los destinados a Segunda Enseñanza de varones, se autorice para practicar en dicho centro la construcción, a fin de no entorpecer o perjudicar las legítimas aspiraciones de las alumnas»³⁴.

El mismo tema fue también tratado en el Congreso de 1924³⁵ y en el de 1928; pero no satisfechos con los resultados, en este último, el Xº Congreso Internacional de Segunda Enseñanza celebrado en Bucarest, cuando quienes participaban se plantearon el orden del día del Congreso siguiente, a celebrar en 1929, aprobaron la propuesta de dedicarlo a «La Segunda Enseñanza de la Mujer», por la insistencia con que este asunto emergía en cada reunión. Para ello elaboraron el siguiente Cuestionario que cada país debía preparar y estudiar previamente:

1.º. Las escuelas de Segunda Enseñanza en su país, ¿están divididas por sexos o son mixtas?

2.º. ¿Son en parte mixtas y en parte separadas por sexos? ¿En qué proporción?

3.º. ¿Hay diferencias en el programa de las escuelas de Segunda Enseñanza masculina y femenina y en qué consisten?

³³ Cfr. SANZ, P. (1922), Memoria del Congreso Internacional de Segunda Enseñanza celebrado en Luxemburgo durante los días 1, 2, 3 y 4 de agosto 1922, en *Revista de Segunda Enseñanza*, n.º 10, pp. 347-360.

³⁴ *Ibidem*, p. 354.

³⁵ Cfr. El Sexto Congreso internacional de Segunda Enseñanza, en *Revista de Segunda Enseñanza*, n.º 11, 1924, p. 85.

4.º. Si hay escuelas mixtas en su país, ¿hay diferencias de ciertas materias enseñadas a los muchachos y a las muchachas?

5.º. ¿Hay diferencias en los métodos de enseñanza y de educación, según que se trate de señoritas o de varones?

6.º. ¿Cómo es el personal docente en las escuelas femeninas de vuestros país, femenino, masculino o mixto?

7.º. ¿Qué derechos, respecto al ingreso en la Universidad y en Escuelas Superiores, dan las escuelas femeninas en vuestro país?

II. 1.º. ¿Cuál es, en vuestra opinión, la mejor organización escolar para las señoritas: escuelas femeninas, mixtas, de coeducación parcial?

2.º. ¿Creéis que los programas y los métodos de enseñanza y de educación deben adaptarse a las particularidades del alma de la mujer y al papel especial que debe desempeñar en la familia y en la sociedad?

3.º. Si es así, ¿qué asignaturas deben formar parte del programa de las escuelas femeninas?

4.º. ¿Qué asignaturas deben suprimirse o reducirse del actual programa de escuelas femeninas?

5.º. ¿Cuál debería ser en su opinión el personal docente en las escuelas de Segunda enseñanza para muchachas: exclusivamente femenino o mixto?

6.º. Las funciones especiales de educadores y de directoras de escuelas femeninas, ¿deben ser desempeñadas por mujeres exclusivamente?

7.º. ¿Es posible conciliar en las escuelas las particularidades y las diferencias de programas en ciertas asignaturas, así como las particularidades y las diferencias de los métodos docentes y educativos?

8.º. ¿Qué derechos, para entrar en las Escuelas Superiores, desea usted dar al tipo de escuela para señoritas que se considere preferible?»³⁶.

Recogía una amplia gama de cuestiones que manifestaban la pluralidad de circunstancias que podían darse a la hora de buscar respuesta a este tema. Los espacios, el profesorado, el currículum, los objetivos, la finalidad de estos estudios para las chicas, entrarían a formar parte de un debate cuyas conclusiones, a esas alturas, deberían haber estado suficientemente claras. Sin embargo, la celebración de ese nuevo Congreso, un año más tarde, en La Haya, puso de manifiesto que se seguía sin encontrar salida satisfactoria al mismo.

La «Segunda Enseñanza femenina», tema de estudio, ocupó largos debates, y las conclusiones adoptadas lo fueron «sólo por mayoría»,

³⁶ BELTETTE, A. (1928), El X.º Congreso Internacional de Segunda Enseñanza de Bucarest, en *El Instituto*, n.º 3-4, pp. 137-138.

según la crónica de uno de los asistentes³⁷. De ellas he seleccionado las que se refieren a aspectos sobre los que se estaba discutiendo en España:

«El XI Congreso internacional declara que la Segunda enseñanza debe comprender para los dos sexos una misma formación; las mismas condiciones de reclutamiento, una misma selección a base de los mismos programas para todas las materias que concurren a la formación de la inteligencia y a la cultura general. Todo esto irá a parar en un examen común que confiera a todos el mismo título y los mismos derechos.

Tal organización presupone para los profesores de los dos sexos, una misma formación intelectual y pedagógica, exámenes y títulos comunes, una misma manera de reclutamiento y un estatuto profesional único.

Una vez admitida para los dos sexos la igualdad de cultura en la Segunda enseñanza, la coeducación de los alumnos será un problema local de oportunidad de posibilidades financieras y administrativas, y cada país lo determinará con arreglo a su espíritu. Sin embargo, las escuelas mixtas tendrán en cuanto sea posible un personal de enseñanza mixto.

En cuanto a la dirección, será elegida sin distinción de sexos entre los mejores educadores.

La cultura general en la Segunda enseñanza deberá conceder un lugar a una enseñanza racional y científica de preparación social. Esta enseñanza obligatoria para los alumnos de ambos sexos podrá comprender partes que fueran comunes y otras particulares a sus especiales deberes»³⁸.

En realidad eran cada vez más las chicas que asistían a los Institutos de Segunda Enseñanza y no todos aceptaban, no sólo como ya he dicho, que hicieran unos estudios que se decía eran de poca utilidad para ellas, sino además que implicaban compartir espacios y currículum con los chicos. No faltan testimonios de las medidas que se tomaban para paliar esa presencia conjunta, que conocemos suficientemente³⁹. Entre ellas la de que, al comenzar el curso de 1927-28, el Gobierno se vio obligado a organizar las Permanencias en los Institutos —establecidas en la reforma del bachillerato de 1926—, de forma que no coincidieran alumnos y alumnas en ellas, para responder —cito del Real Decreto— a «las frecuentes peticiones de Corporaciones, Asociaciones y Autoridades académicas»⁴⁰ en tal sentido.

³⁷ Minerva (1929). Se ha celebrado en La Haya la undécima reunión internacional del Profesorado de Segunda Enseñanza, en *Revista Minerva*, n.º 42, 1 de agosto, p. 2.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Eran acompañadas hasta entrar en el aula, se las colocaba juntas, bien en las primeras filas de pupitres, bien en las últimas, se evitaba su visibilidad no preguntándoles públicamente en clase, utilizaban diferentes espacios en los tiempos de recreo, etc.

⁴⁰ Real Decreto de 20 de septiembre de 1927. En *Colección Legislativa de Instrucción Pública. Año 1927* (1928). Madrid: Impr. de «La Enseñanza», 498-499.

INSTITUTOS FEMENINOS EN MADRID Y EN BARCELONA

Al fin, en noviembre de 1929 se crearon en España dos Institutos femeninos, pero locales⁴¹, por lo tanto para impartir únicamente los estudios de bachillerato elemental; uno se abriría en Madrid, con el nombre de Infanta Beatriz, y otro en Barcelona⁴², con el de Infanta María Cristina. Se daba respuesta, de esta forma, a unas expectativas que la Exposición de motivos del Real Decreto de creación no quiso ignorar: «recoger un deseo latente en una buena parte de la opinión pública e iniciar, a la vez, una tendencia que es ya realidad en otros países».

Es verdad que, en aquel momento, llevar a la práctica la separación de chicos y chicas en los centros oficiales, descargaría a muchas familias de los costes de una enseñanza privada, a la que muchas acudían empujadas por el deseo de que sus hijas recibieran una educación separada, pero aludir a una realidad que otros países habían iniciado en el siglo XIX para favorecer los estudios femeninos, cuando las jóvenes empezaban a estreñarse en ellos, no era ya tan convincente. El periódico *El Socialista* criticó la medida afirmando que representaba «un retroceso positivo en la organización de la instrucción pública y una desconsideración al moderno y serio sentido del feminismo» pues, en su opinión, ya se había llegado «sin dificultades ni obstáculos a la coeducación en la enseñanza secundaria y en las Universidades»; el autor del artículo llegaba a aceptar el que «exista un Instituto femenino para los padres que así lo prefieran», pero sin obligar a que todas las chicas estudiaran en centros específicos⁴³.

En 1930, ante la afluencia creciente de alumnas a esos dos Institutos Locales femeninos, y su traslado posterior a los Nacionales para continuar el bachillerato superior —en el curso 1926-27 el número de alumnas en Madrid era de 1.448 y en el de 1929-30 de 2.357⁴⁴—, se resolvió convertirlos en Nacionales para mantener la separación de sexos también en el segundo ciclo del bachillerato. Aunque la Exposición de motivos de la nueva normativa reconocía que la acogida que las chicas recibían en los Institutos mixtos «no ha podido ser más cordial ni más respetuosa, y aún podía citarse como ejemplo notable de perfecto éxito en la convivencia escolar de los dos sexos»⁴⁵, no por ello habían dejado de plantearse dudas y vacilaciones res-

⁴¹ Real Decreto de 14 de noviembre de 1929. En *Colección Legislativa de Instrucción Pública. Año 1929* (1930). Madrid: Impr. de «La Enseñanza», 407-408.

⁴² La sección femenina del Instituto Balmes siguió funcionando como hasta entonces, a pesar de la creación de este nuevo Instituto.

⁴³ Editorial (1929). Liceos femeninos, en *El Socialista*, n.º 6.506, domingo 15 de diciembre, 1.

⁴⁴ Cfr. *Anuarios Estadísticos de España* de los años correspondientes.

⁴⁵ Real Decreto de 2 de octubre de 1930. En *Colección Legislativa...*, op. cit., 1931, pp. 565-568. Una Orden de 7 de octubre de 1930 autorizó la matrícula y el traslado de alumnas a estos Centros para estudiar uno u otro ciclo del Bachillerato; cfr. en *BOMIPBA*, n.º 85, de 21 de octubre, pp. 600-601.

pecto a su conveniencia, por lo que se decidió ofrecer a las familias «que desean aprovecharla, la posibilidad de dar a sus hijas la formación conveniente y la preparación necesaria para ingresar en la Universidad sin necesidad de mezclarlas en el conjunto de los alumnos»⁴⁶. El cuestionamiento de la enseñanza mixta no había disminuido, y se buscaban todas las salidas posibles en las ciudades en las que eran menos gravosas por el volumen de alumnado con el que contaban, como era el caso de Madrid y de Barcelona.

Antes de comenzar el curso de 1931-32, la voluntad política de los nuevos gobernantes de aplicar el principio de lo que entonces se entendía como coeducación, en todos los centros de segunda enseñanza, y la necesidad de ampliar el número de plazas para acoger a un alumnado creciente en estas dos grandes ciudades, llevó a establecer la apertura de matrícula en todos sus Institutos indistintamente para chicas y para chicos⁴⁷.

Considero que uno de los motivos que podemos pensar ralentizaron el ritmo de presencia de chicas en los niveles secundario y superior, fue el carácter mixto de los centros a los que habían de acudir; una circunstancia paliada en otros países por la creación, en la segunda mitad del siglo XIX, de centros específicos de enseñanza media y superior para las jóvenes. En España no se hizo, en mi opinión, además de por razones de disponibilidad económica para instrucción pública en los presupuestos del Estado, quizá también para no facilitar la realización de unos estudios que en nada contribuirían a formar el tipo de mujer que se tenía como referencia. El carácter mixto de los Centros, si bien no impidió la presencia de chicas, sin duda limitó su número al de aquellas cuyas familias no temieron que compartieran espacios con los chicos, o que tenían medios suficientes para prepararlas privadamente, acudiendo al Instituto sólo para realizar los exámenes.

PROFESORAS EN LOS INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA

Esta presencia de alumnas en los Institutos y Universidades, y de licenciadas con voluntad de acceder al ejercicio profesional al que su carrera les dio oficialmente derecho desde 1910⁴⁸, fueron factores que prepararon la incorporación de profesorado femenino a la docencia secundaria. Por lo tanto en estas décadas también fue creciendo progresivamente la presencia de Profesoras en los Institutos. Las licenciadas en Filosofía y Letras

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Decreto de 28 de agosto de 1931, en *Colección Legislativa...*, op. cit., 1932, pp. 487-488.

⁴⁸ Real Orden de 2 de septiembre de 1910 firmada por el entonces Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Julio Burell; en *Gaceta de Madrid*, n.º 247, del 4 de septiembre, p. 731.

y en Ciencias, buscaron en estos Centros un ejercicio profesional ya realizado desde hacía más de un siglo por mujeres en la enseñanza primaria. El acceso a los estudios universitarios les permitía ahora hacerlo en la enseñanza secundaria.

No había pasado un año desde la publicación de esa disposición, cuando encontramos a la primera profesora en un Instituto de Segunda Enseñanza. No era licenciada, sino maestra, además de haber estudiado en la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos en Valencia. Julia Gomis Llopis era Profesora Especial Numeraria de Dibujo en las Escuelas de Adultas de Valencia y Auxiliar gratuita de la Escuela Normal, y se encargó de esa misma asignatura en el Instituto de la ciudad a partir del mes de abril de 1911. Unos años más tarde, en 1918, se presentó a las Oposiciones para dos plazas, en los Institutos de Soria y de Baeza, y ganó esta última, siendo nombrada por una Orden de 30 de mayo de 1918⁴⁹. De esta manera se convirtió, también, en la primera Auxiliar Numeraria de Segunda Enseñanza⁵⁰.

En octubre de ese mismo año otras nueve profesoras se incorporaron a diferentes Institutos de Segunda Enseñanza. Comenzaron como Profesoras interinas o como Ayudantes —salvo en el caso de las del Instituto-Escuela que eran denominadas «Aspirantes al Magisterio Secundario»—, en las asignaturas de Dibujo, Francés, Ciencias Naturales, Geografía e Historia, Latín, Lengua y Literatura, y Matemáticas. Es, por lo tanto, en este año de 1918 cuando acceden las primeras licenciadas; seis de las nueve profesoras incorporadas lo eran⁵¹: María Luisa García-Dorado Seirullo, María Nieves González Barrio, Rosa Herrera Montenegro, María Carmen Rodríguez Bescansa, Josefina Sela Sampil y Asunción Serret.

Un derecho de las mujeres y, muy especialmente, una necesidad que se fue viendo cada vez más conveniente, ante la asistencia a los Institutos de alumnas para las que la presencia de profesoras podía suponer una ayuda y un estímulo, cuando no, se podía pensar, hasta una protección.

⁴⁹ En *Gaceta de Madrid*, n.º 160, de 9 de junio, pp. 643-644.

⁵⁰ Archivo Central del Ministerio de Educación y Ciencia. Expediente de Título Profesional de Julia Gomis Llopis. Legajo n.º 5728, depositado en el Archivo General de la Administración (AGA). El Real Decreto de 17 de agosto de 1901, había creado el Cuerpo de Auxiliares de Instituto, en su artículo 11, y contemplaba la existencia de dos Auxiliares de Dibujo en cada Instituto «encargados de sustituir a los Catedráticos numerarios en ausencias y enfermedades, de desempeñar las cátedras vacantes y de explicar en la Sección o Secciones que se formen, cuando en la asignatura existan más de 159 alumnos matriculados». En PUELLES BENÍTEZ, M. DE (comp.) (1982). *Historia de la Educación en España. Tomo III* (p. 135). Madrid: MEC.

⁵¹ No considero a tres profesoras del Instituto de Barcelona de Segunda Enseñanza para la Mujer que de 1915 a 1919 impartieron las asignaturas de Cocina y Mercado, Labores y Dibujo aplicado a las labores, porque estas materias no formaban parte del plan de estudios de bachillerato; se ofrecían a las alumnas con el objetivo de preparar a las que pensarán después obtener el título de Maestras. Las profesoras eran Luisa Cruces Matesanz, Licenciada en Farmacia, y las maestras María Escriche e Hipólita Fernández.

El modo más habitual de iniciarse en esta tarea profesional, un nombramiento como Ayudante gratuita realizado por el propio Director del Instituto de que se tratara, que lo proponía al Claustro del Centro para su aprobación, pudo suponer también una facilidad para adentrarse en un ambiente poco conocido por ellas, pues, en una buena parte de los casos, seguramente ni siquiera habían realizado los estudios de bachillerato en régimen de enseñanza oficial, por lo que el recuerdo de ese ambiente tenía que ver con algo distante, y hasta extraordinario, por el hecho de haberlo frecuentado casi exclusivamente en los momentos de examen.

Las incorporaciones puntuales que se empezaron a producir en los primeros años, pueden ser leídas como casos particulares, a los que atribuye significado el contexto social en el que se produjeron. Pero pueden ser entendidas también dentro de una serie de conductas similares, aunque se hallen separadas en el tiempo y en el espacio⁵². Varias generaciones de mujeres venían teniendo la experiencia de que algunas, casi como excepción, se habían introducido en nuevos espacios sociales públicos, al menos en los dos últimos siglos. En cada caso concreto la cadencia había sido habitualmente lenta, la convicción personal de las que lo protagonizaban firme, y el debate en el ambiente que lo presenciaba, más o menos polémico. En esta ocasión no fue diferente, pero una vez más, terminó convirtiéndose en cotidiano dentro de los grupos que podían estar afectados por ello.

CONCIENCIA DE NORMALIDAD

Fueron pocas, podemos pensar, pero las suficientes como para que en los testimonios actuales de mujeres que frecuentaron entonces los Institutos y algunas Universidades, encontremos la afirmación de que eran muchas, de que se había convertido en algo normal su presencia en las aulas. Las cifras nos dicen que objetivamente no era así, sin embargo, en la conciencia de aquel grupo de mujeres, pertenecientes a las clases medias desde el punto de vista económico y cultural, se había transformado en normal lo que a ellas, en su contexto, no les había sido difícil conseguir.

En cualquier caso, la presencia de las mujeres en los espacios académicos en la actualidad, se ha convertido en un hecho habitual cuando termina un siglo cuyo principio conoció la andadura, por parte de la población femenina de caminos lentos, constantes y, como se ha demostrado, pro-

⁵² Cfr. LEVI, G. (1996²). Sobre microhistoria, en BURKE, Peter, *Formas de hacer historia* (pp. 138-139). Madrid: Alianza.

metedores. Una corriente imparable que, en pocas generaciones, ha multiplicado su caudal y su relevancia, lo que permite empezar a dar una respuesta positiva a la pregunta de María Zambrano: ¿Qué queda entonces para que la Historia no sea «una decepción de la esperanza»?

La historia para muchas mujeres, su historia, ya no es una decepción de la esperanza; primero, porque sus propias vidas son ya el fruto de la libertad y de los propios deseos, y segundo porque están contribuyendo a despertar la conciencia de otras mujeres, todavía la mayoría de la población femenina mundial, cuyo presente sigue siendo todavía humanamente injusto y personalmente decepcionante.