

LOS “ESTUDIOS PARA LA MUJER” EN LA ESPAÑA DECIMONÓNICA

Consuelo FLECHA GARCÍA
Universidad de Sevilla

El movimiento a favor de una educación generalizada que se fue produciendo a lo largo del siglo XIX en España, trajo como consecuencia la necesidad de contar con unas teorías, con unos métodos y con unos materiales, que dieran respuesta a los modelos que se habían diseñado pensando en personas y grupos con claras diferencias asignadas.

De este modo, la pedagogía se fue enriqueciendo con sectores de conocimiento especializado, con diversas disciplinas que buscaban responder a la realidad educativa emergente; todo lo cual se fue englobando dentro de lo que, desde hacía pocas décadas, se reconocía como ciencia de la educación.

En este emerger de nuevos campos de atención, empezó a ocupar un espacio relevante el referido a la educación de las mujeres, no sólo por la importancia que se concedió al mismo, sino también porque su configuración y diseño suscitaría una viva polémica.

LA EDUCACIÓN FEMENINA EN ESPAÑA

Acercarnos al acceso de la población femenina a la educación escolarizada, requiere tener en cuenta todo ese conjunto de aspectos con los que cada sociedad y cada grupo social marca los itinerarios de cualquiera de los individuos que forman parte de ellos. Creencias y necesidades, intereses y expectativas, voluntad o resignación, han contribuido siempre a establecer unos referentes mentales y legales que han guiado el discurrir de esas prácticas que nos ayudan a reconocer cada cultura o cada época histórica.

Ocupar el tiempo libre, prepararse para una profesión, descubrir e interpretar los secretos de la ciencia o del misterio, administrar los intereses del estado y de la Iglesia, etc. fue requiriendo la sistematización de unos procesos educativos que acogían a quienes se suponía destinatarios de tales quehaceres.

Otras muchas actividades, la mayor parte de las que se realizaban en las sociedades anteriores al siglo XIX, no exigían esos procesos; entre ellas, todas las asignadas a la población femenina. Hecho que históricamente justifica, aunque no legitima, la exclusión de las mujeres de cualquier modelo educativo con incidencia pública. Sólo a partir de la Ilustración, y relacionado con la productividad que el progreso deseado implicaba, se empezó a considerar a la población femenina dentro de los objetivos cuyo logro haría posible los cambios que se perseguían, aunque fuera con unas peculiaridades que siguieron manteniendo la dicotomía jerarquizada de hombres/mujeres en la vida social.

La España ilustrada centró una parte de sus debates en el sentido y en los contenidos de la educación femenina y puso de manifiesto, en algunos casos, la falta de instrucción que caracterizaba a las mujeres y la carencia de medios de que disponían para adquirirla. Unas afirmaciones que aunque eran fruto, más de servidumbres económicas y políticas que de un

verdadero cambio en la consideración de las mujeres, sirvieron para hacer emerger un problema que ya en otros países estaba siendo objeto de atención desde un siglo antes¹.

Por ello, en la segunda mitad del siglo XVIII, empezamos a ver una tímida reglamentación referida a maestras y a escuelas de niñas, primero para ser aplicada en Madrid y, en seguida, con repercusiones en otras provincias. Fue Carlos III el que a partir de 1768, se ocupó no sólo de cómo estaban organizados todos los asuntos relacionados con la instrucción de niños y jóvenes sino también de la necesidad de que quienes regían los asuntos públicos atendieran a la educación femenina. La creación en Madrid de 32 escuelas para niñas² y el establecimiento de unos requisitos para poder ejercer como maestras, hay que situarlos dentro de esa voluntad política. Acciones acompañadas por las que, con ese mismo sentido, realizaron las Sociedades Económicas Amigos del País que iban surgiendo en diferentes poblaciones.

Unas escuelas que se organizaron para responder a unos objetivos y a unos contenidos claramente diversificados en función del sexo, favoreciendo una mejor adquisición de todo lo que aquella sociedad iba a reclamar de la mayor parte de la población masculina o de toda la femenina. En el caso de las mujeres, quienes tenían la capacidad de decidir, determinaron que las labores y el catecismo serían el mejor apoyo para una vida que se iba a desarrollar en el ámbito doméstico y, sólo en algunos casos, en trabajos artesanales relacionados con las labores de agricultura. Estableciendo, antes que nada, que “lo primero que enseñarán las maestras a las niñas ser las oraciones de la Iglesia, la doctrina cristiana por el método del catecismo, las máximas de pudor y de buenas costumbres; las obligará a que vayan limpias y aseadas a la Escuela, y mantengan en ella con modestia y quietud. Todo el tiempo que estén en la Escuela se han de ocupar en sus labores”³.

Las Cortes de Navarra hicieron una política semejante para poder contar igualmente con escuelas para niñas en su territorio. Las Cortes de 1780 se ocuparon de regular su establecimiento así como las condiciones que debían reunir las maestras que las atendieran⁴.

A medida que el pensamiento ilustrado se fue consolidando y que las repercusiones de la Revolución Francesa fueron calando en España, la conciencia por parte de los primeros liberales de que había que hacer de la instrucción el instrumento más eficaz de reforma y progreso social les llevó al diseño de un sistema de instrucción pública que llamaron universal aunque, en principio, no se incluyera a la población femenina.

Como los organizadores del nuevo régimen político convinieron que las mujeres no debían ser reconocidas como sujetos sociales, con derecho al estatuto de ciudadanía que se defendía para los hombres, tampoco tenían que ser incluidas como beneficiarias de una instrucción pensada sólo para quienes, poco a poco, pasarían a ejercer diferentes derechos sociales y políticos. Unos asuntos en los que las mujeres no habían de intervenir, ni para los que poseían las capacidades necesarias. Antes bien, la condición de posibilidad de ese ejercicio por parte de los hombres

¹ Los tratados e instituciones para la educación de las mujeres que a lo largo del siglo XVII fueron apareciendo en Francia e Inglaterra, contribuyeron a despertar un tema que empezaba a ser objeto de atención en algunos círculos sociales.

² Reales Cédulas de 14 de agosto de 1768; de 11 de julio de 1771 y de 11 de mayo de 1783. Cfr. PERNIL ALARCÓN Paloma: *Carlos III y la creación de las escuelas gratuitas de Madrid*, Madrid, UNED, 1989, 299 pp.

³ *Reglamento para el establecimiento de escuelas gratuitas en los barrios de Madrid, en que se de la buena educación a las niñas, tan necesaria y útil al Estado, al bien público y a la patria*, Art. V: “De la Enseñanza”, 1 y 2.

⁴ Cfr. GUIBERT NAVAZ, María Esther: “Política educativa de las Cortes del Reino de Navarra en el siglo XVIII”, en VV. AA.: *Educación e Ilustración en España*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1984, pp. 226-236.

pasaba por una definición de las mujeres que no obstaculizara el camino que sólo ellos estaban llamados a recorrer.

Así observamos que, a pesar de las voces y proyectos que ilustrados como Condorcet⁵ en Francia o como Jovellanos⁶ en nuestro país, dieron a conocer sobre el lugar que tenía que pasar a ocupar la educación femenina en la nueva sociedad, el diseño que en España hizo la Constitución de 1812 sobre cómo había de desarrollarse la instrucción pública, prescindiría de la población femenina a la hora de asentar las bases sobre las que había de asentarse. Aunque planteado, dentro del más puro espíritu liberal, con un carácter universal, uniforme, público y libre, estos eran principios en los que sólo debían sentirse incluidos los hombres. Un punto de partida que supondría un lastre en el desarrollo posterior de una red escolar para niñas que crecería a remolque de una mentalidad y de unas normas que no animaban a las autoridades a promoverlo.

Cuando un año después, el Informe redactado por Manuel José Quintana, expuso el sentido de las bases aprobadas en la Constitución, quedó explícitamente de manifiesto que, de ese sistema de instrucción que se estaba reglamentando, no podían participar las mujeres. A pesar de que el Censo de 1797 recogía el funcionamiento de 2.353 escuelas y colegios de niñas, con una asistencia de más de 90.000 alumnas⁷, Quintana, presidente de la Junta creada por las Cortes, informó que “la junta entiende que, al contrario que la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha; y que para determinar bases respecto de ella, era necesario recurrir al examen y combinación de diferentes principios políticos y morales, y descender después a la consideración de intereses y respetos privados y de familia; que aunque de la mayor importancia, puesto que de su acertada disposición resulta la felicidad de uno y otro sexo, no eran por ahora de nuestra inspección, ni nos han sido encargados”⁸.

Se empezaba así a gestar lo que terminaría siendo un sistema de instrucción pública nacional, con la intervención directa del Estado, en el que el liberalismo español participante seguiría manteniendo la tradición de definir destinos sociales distintos para los diferentes grupos de población y, más concretamente, para las mujeres de cualquiera de ellos. Pues el carácter público que se defendía para la instrucción, imprescindible “para formar verdaderos españoles, hombres de bien y amantes de su patria”, desaparecía en el caso de la población femenina, ya que en relación con ésta se señalaba que “la de las mujeres debe ser privada y doméstica”, y que, precisamente por esa razón, sobre ella no se le había pedido informe a la Junta. Los principios morales y políticos que empujarían el progreso de la nación, habían sido definidos para ser aplicados a la población masculina y, más especialmente, sólo a una parte de ella.

⁵ CONDORCET, Marqués de: “Memorias sobre instrucción pública”, en *Escritos Pedagógicos*, Madrid, Espasa Calpe, 1922, pp. 13-126.

⁶ JOVELLANOS, Gaspar de: “Bases para la formación de un plan general de instrucción pública”, *Obras*, B. A. E., 1952. Tomo XLVI, pp. 268-276.

⁷ Las escuelas de niños eran 8.803, y asistían 309.118 alumnos. Cfr. en “Censo de población de España en 1797”, en *Anuario Estadístico de España de 1858*, pp. 272-274. La tasa de escolarización aproximada de la población de 6 a 13 años, era de un 23%; 36% en los niños y 10% en las niñas. Cfr. VIÑAO FRAGO, Antonio: “Las reformas de la Ilustración: proyectos y realizaciones, obstáculos y resistencias”, en *VV. AA.: Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la Enseñanza*, Madrid, MEC, 1988, p. 390.

⁸ QUINTANA, Manuel José: “Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública”. Cfr. *Historia de la educación en España. Textos y documentos*. Tomo I: “Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz”, Madrid, MEC, 1979, p. 412.

NORMATIVA LEGAL EN EL SIGLO XIX

De ahí que la normativa que a lo largo de la primera mitad del siglo XIX se fue diseñando sobre lo que terminaría siendo un sistema de instrucción pública articulado, aunque en medio de intereses contrapuestos y concepciones políticas diferentes incluso entre los liberales, contaba con la voluntad de comprar a reforzar una mentalidad que provocó que el proceso de creación de escuelas de niñas fuera mucho más lento que el de los niños.

Los Reales Decretos de Fernando VII que en 1816 solicitaba de los Conventos de Religiosas su atención a la educación de las niñas, y que en 1819 creaba los Reales Estudios de Dibujo y Adorno, reafirmó en los años siguientes el sentido que había que dar a dicha educación.

Un nuevo planteamiento va a estar presente en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, en el que ya se señalaba que “se establecerán escuelas públicas, en que se enseñen a las niñas a leer, escribir y contar”⁹, encargando la planificación de las mismas en las diferentes localidades, decisión que se reafirmaría en el Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza del mismo año, el cual, en su art. 78, decía que “en las escuelas de niñas se seguirá en todo un mismo plan, sistema y orden que en las de niños”.

Una abundante normativa legal siguió produciéndose en las décadas siguientes, casi siempre con un tratamiento ambiguo, y de ida y vuelta, en el tema que nos ocupa, pero que le permitía ir abriéndose camino en las confrontaciones políticas.

Fue en 1857 cuando se reconoció legalmente en España el derecho de las niñas a una enseñanza escolarizada. La Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano, aprobada ese año estableció la obligatoriedad de crear escuelas para niñas (arts. 100 y 101), y de adoptar en ellas un currículum específico y diferente del que se seguía en las de niños (Arts. 2º, 4º y 5º)¹⁰.

“En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una escuela pública de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario” (art. 100).

Esta Ley incorporó como estudios propios de la primera enseñanza elemental y superior femenina, los de “Labores propias del sexo”, “Elementos de Dibujo aplicado a las mismas Labores” y “Ligeras nociones de Higiene doméstica” (art. 5º), además de los que eran comunes con los que realizaban los niños¹¹.

Y precisó que “únicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos en un mismo local, y aún así con la separación debida” (art. 103). De acuerdo con lo que señalaba el texto, en las localidades de menor población se permitía la

⁹ *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*: Reglamento General de Instrucción Pública, aprobado por Decreto de las Cortes el 29 de junio de 1821, arts. 120 y 121, Madrid, MEC, Tomo II, 1985², p. 65.

¹⁰ Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857: Sección Primera: De los Estudios. Título Primero: De la Primera Enseñanza, arts. 2º, 4º, 5º, y Sección Segunda: De los Establecimientos de Enseñanza, Título Primero: De los establecimientos públicos, arts. 100, 101 y 103. Cfr. *Historia de la Educación en España*, Madrid, MEC, 1985², Tomo II, pp. 246 y 266-267.

¹¹ Estos eran: “Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada; Lectura; Escritura; Principios de Gramática Castellana, con ejercicios de Ortografía; Principios de Aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas” para la Primera Enseñanza Elemental. Y “Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España” para la Primera Enseñanza Superior (Arts. 2º y 4º de la Ley de 1857).

asistencia de niños y niñas a la misma escuela, aunque indicando, como cautela protectora, la separación entre ellos; una distancia que hay que interpretar no sólo para impedir la cercanía física entre escolares de diferente sexo, sino también para facilitar la transmisión segregada de conocimientos. La pertinencia en la ocupación de los espacios salvaguardaba muchos de los principios sustentantes del orden establecido.

La distribución de funciones sociales entre los distintos grupos de la población, y el concepto vigente sobre hombres y mujeres en las ciencias y en las religiones, en las ideologías políticas y en la mentalidad colectiva, conformaron un modelo concreto de "estudios para la mujer" que quedaría reflejado en las finalidades y en los objetivos propuestos por la normativa, en los planes de estudio que se diseñaron y en los libros escolares que habían de utilizar. Todo lo que formaba parte del ambiente de la escuela se articuló de acuerdo con las exigencias y necesidades de una división del trabajo y del poder que implicaba la asignación de las tareas del hogar a las mujeres; que sólo, por tanto, tenía que prepararlas para el rol social doméstico que estaban llamadas a desempeñar como su contribución más cualificada a la nueva sociedad.

En la etapa política del Sexenio Revolucionario (1868-1874), a pesar de las modificaciones profundas que sufrieron algunos de los planteamientos educativos aceptados hasta entonces, las ideas relativas a lo que había de ser la educación femenina no cambiaron substancialmente; quizás contribuyó a ello el que, dentro del modelo de progreso y de desarrollo económico que los nuevos políticos habían adoptado, no se podía prescindir del trabajo doméstico que las mujeres realizaban gratuitamente, por lo que había que seguir insistiendo en que su educación no se apartara mucho del modelo utilizado hasta entonces.

En estos años sí se reconoció, sin embargo, que la población femenina debía poder ejercer su derecho a ser instruida, como la masculina, y que no le faltaban las aptitudes necesarias que, hasta poco antes se le habían negado, pero se debatió ampliamente, y no sin polémica, en este último tercio del siglo XIX, sobre el carácter que debía tener su educación y sobre las finalidades a las que tenía que responder. Quienes disfrutaban de una mayor capacidad de representación y de poder decisorio respecto de este tema, tenían claro que, en cualquiera de los referentes que se les proporcionaran, todo debía de contribuir a la difusión de unos modelos de sociedad, de familia y de moral en los que la división de tareas y de comportamientos de acuerdo con el sexo, quedaran nítidamente definidos y llegaran a ser personalmente aceptados.

EL MODELO DE EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

Ni siquiera la "ampliación del horizonte cultural femenino"¹² por la que el grupo krausista trabajó en estos años, supuso un olvido de las pautas heredadas —aunque estos hombres introdujeran un aire de renovación en la cultura de las mujeres que poco a poco fue dando sus frutos—, respecto de la necesidad de reforzar las funciones sociales que las mujeres tenían asignadas: ser buenas esposas y madres de familia, contribuir desde el ámbito doméstico al progreso social, y también elevar su nivel cultural, pero desde el objetivo de poder educar mejor a sus hijos varones, los únicos que, pasados unos años, tendrían que asumir responsabilidades en la vida pública. Una mujer más instruida, por tanto, pero para que fuera un mejor apoyo del

¹² Así califica Rosa María Capel lo que fueron las consecuencias de lo realizado en esos años por algunos grupos. Cfr. VV. AA.: *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1986², pp. 109-145.

hombre, fuera éste su padre, su hermano, su marido o su hijo. Todo lo cual suponía, exigía una total dedicación de la vida y de la actividad femenina a ello.

Prestar una atención preferente a la cultura de las mujeres no dejó de significar el pensamiento liberal burgués de la España de la segunda mitad del siglo XIX, el seguir preparando a la población femenina para todo aquello que se derivaba de la maternidad biológica. Un objetivo que llevó a poner el acento de su formación en la practicidad de los conocimientos que había que adquirir, ya que se daba por supuesto que, aunque con aptitudes reconocidas, el desarrollo de la inteligencia de las mujeres era inferior a la de los hombres.

Por tanto, el papel que estaban llamadas a desempeñar en la familia, la influencia que afirmaba ejercían en su marido, y en la sociedad a través de él, en definitiva, su destino principal como esposas y madres, orientaron un programa de estudios que debía prepararlas para cumplir los deberes correspondientes a ese estado. Programa que debía incluir tanto los conocimientos necesarios sobre todo aquello que convenía para la formación de sus hijos, como los que proporcionarían la base suficiente que permitiera a sus maridos compartir con ellas los asuntos que eran de interés para los hombres. Una serie de requerimientos que llegaron a constituir el fundamento sobre el que se planificó un sistema de enseñanza adaptado a la condición que correspondía a las mujeres.

Muchos de los escritores y pedagogos de la época, a pesar de los cambios que la sociedad estaba experimentando, situados en esta perspectiva, seguían insistiendo en que una verdadera educación de las niñas tenía que pasar por la atención a los sentimientos, por la formación del carácter y de la voluntad, y por la enseñanza de buenos modales, y que cualquier otro tipo de instrucción conllevaba serios peligros sobre los que había que estar alerta. Peligros que eran pertinentes que nos preguntemos si, los que los temían, consideraban que lo eran para las mismas mujeres, para el conjunto de la población, o para ellos mismos, hombres convencidos y acostumbrados a ser la única referencia de valía, de prestigio y de autoridad.

Las aportaciones más numerosas en estas décadas fueron las de quienes defendían que se incluyeran en el programa de asignaturas de la primera enseñanza femenina y en el de formación de las maestras, además de las materias propias de una alfabetización inicial a las niñas debían acceder, mayores conocimientos de economía y medicina domésticas, higiene, de fisiología, de psicología, de educación, de trabajos manuales y de todas aquellas enseñanzas que pudieran tener un carácter doméstico, como labores de aguja y cocina.

Aunque enseguida, en algunos círculos minoritarios, se pensó igualmente en la conveniencia de que se organizaran estudios industriales aplicados a la agricultura, al comercio, a la telegrafía y a la tipografía y litografía; se reconoció que era necesario ofrecerles oportunidad de prepararse para el ejercicio profesional en enfermería, en museos, en archivos y bibliotecas y, más especialmente, en el ejercicio de la enseñanza. Pero una enseñanza de carácter específico en centros segregados, lo que exigía duplicar unos centros que en muchas localidades andaban escasos de alumnos y de presupuesto. De hecho, cuando algunas jóvenes empezaron a acudir a los Institutos Provinciales solicitando ser examinadas de asignaturas del bachillerato, se alzaron algunas voces que planteaban la conveniencia de organizar una segunda enseñanza específica para aquellas jóvenes que quisieran ampliar su cultura primaria, o incluso prepararse para seguir estudios superiores, pero advirtiendo que, en cualquier caso, habría de hacerse sin perder de vista la misión social específica a la que las mujeres estaban destinadas.

Pedro de Alcántara García, uno de los pedagogos que más se preocupó por esta cuestión, y sobre la que publicó muchos trabajos en las dos últimas décadas del siglo¹³, propuso un plan que él entendía como completo para la enseñanza de la mujer en los diferentes niveles. En una de sus obras, publicada en 1902, encontramos una recopilación de las bases que consideraba imprescindible reconocer para poder articular un sistema completo de educación y enseñanza de las mujeres. Pensaba entonces que:

"a) En todos los grados de la primera enseñanza se atenderá a la educación de las niñas de la misma manera que a la de los niños.

b) En las Escuelas de niñas se atenderá desde luego, en cuanto a la enseñanza respecta, a las necesidades peculiares de la mujer... en aquellas materias que más especialmente responden a este fin, como la Economía, Higiene y Medicina domésticas, a la vez que en algunos quehaceres caseros, como la cocina, las labores de aguja, sobre todo, el corte, hechura y cosido de las prendas de vestir más usuales.

c) También se insistirá con las niñas en las materias con que en la escuela debe atenderse a la educación estética... por razón de los oficios que debe desempeñar en el hogar doméstico, al que mediante ella puede dar encanto y hacerlo atractivo para el hombre.

d) Debe organizarse para la mujer una enseñanza profesional de varias clases por la que se las prepare para el desempeño de ciertas carreras.

e) Se organizará para las mujeres la segunda enseñanza en la que se ampliará la primaria con el mismo sentido y finalidad que se indican en los párrafos precedentes (b y c).

f) Debe además facilitarse a la mujer el acceso a todas las profesiones liberales, y el ejercicio de carreras superiores, como la Farmacia y la Medicina, además de las de las Artes y las Letras.

g) Debiera asimismo concederse a las mujeres puestos en varios de los ramos de la Administración pública, especialmente en los de enseñanza y beneficencia y en Museos, Archivos y Bibliotecas.

h) Por último, otra de las bases de un buen sistema de educación de la mujer, debiera ser la de dar a ésta la mayor participación posible en la enseñanza de las niñas y de los niños menores de ocho años"¹⁴.

Partía del principio de que había que atender a la educación de las niñas, como se hacía con la de los niños, pero sin que ello implicara alejarse del modelo vigente respecto de lo que exigían las necesidades y características peculiares que se habían asignado a las mujeres, y del cuidado del encanto y del atractivo que debían provocar en el hombre; y esto, lo mismo en la enseñanza primaria que en la secundaria. Pero este autor introducía, a la vez, varias posibilidades para que algunas jóvenes pudieran prepararse para un ejercicio profesional fuera del ámbito doméstico, tanto en el ejercicio de profesiones liberales como en la administración del Estado. En su criterio, la organización de una enseñanza profesional y los mismos estudios universitarios, tenían que abrir esos nuevos campos a las mujeres.

¹³ El análisis de los trabajos de este pedagogo pone de manifiesto cómo fue evolucionando su pensamiento sobre la educación de las mujeres a lo largo de los años.

¹⁴ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara: *Teoría y Práctica de La Educación y La Enseñanza*, Madrid, Lib. de Hernando y Cía, 1902², tomo II, pp. 425-427.

LOS ESTUDIOS PARA LAS MUJERES

Un primer convencimiento muy mayoritario al pensar en la instrucción femenina, fue de que no era posible educar conjuntamente a niños y niñas. “No es posible sujetar a los niños y a las niñas –escribía la profesora y regente de la Escuela Práctica de la Normal de Maestras de Barcelona, Pilar Pascual de Sanjuán– a un mismo plan de educación ni conducirlos por iguales medios, toda vez que su constitución física, sus facultades predominantes y la misión social que van a tener más tarde encomendada son totalmente distintas”¹⁵. De ahí que exigiera desde el principio de la incorporación de las niñas a una educación formal, un modelo de escuela segregada que ha permanecido casi como el único en la historia del sistema educativo español hasta 1970. La escuela mixta ha sido hasta hace poco más de un cuarto de siglo una experiencia muy minoritaria y aislada en España¹⁶.

De acuerdo con este planteamiento, se creyó igualmente necesaria una pedagogía específica para la formación de las maestras por las diferencias “en el objeto de la educación según se trata del niño o de la niña; en el resultado final que en ellos nos proponemos obtener; en los conocimientos y aptitudes que necesitan para cumplir su respectiva misión”¹⁷. Un principio de separación de sexos que afectó al modelo de preparación de las maestras y a la necesidad de crear centros específicos que lo hiciera posible, ya que las chicas no podían realizar sus estudios en las Escuelas Normales masculinas. Esto dio lugar a que, en el primer período, las escuelas de niñas fueran creciendo poco a poco sin que se estuviera cuidando la formación previa de las maestras que tenían que ocuparse de ellas, ya que, en su caso, podían hacerlo sin necesidad del Título exigido a los maestros para impartir el mismo nivel de enseñanza.

Por iniciativa de las autoridades provinciales, cuando la normativa general abrió la posibilidad de su creación, se fueron abriendo algunas Escuelas Normales femeninas, la primera en 1847 en Navarra, pero hasta el año 1858 no se contó con una Escuela Normal Central de Maestras. Una Real Orden de 24 de febrero de 1858, firmada por la Reina Isabel II, creó este Centro en Madrid con el objetivo de que contribuyera a elevar el nivel de formación que recibían las futuras maestras¹⁸.

Los contenidos instructivos que se impartían en estos Centros respondían a la exigencia de una doble preparación: la que se refería al aprendizaje de determinados rudimentos culturales que tendrían que transmitir en su ejercicio profesional, y la que tenía que ver con la condición de mujeres de las aspirantes. Algunas nociones de ortografía, caligrafía, cálculo, gramática, religión y moral respondían a la primera, y las labores de manos –a la que antes de 1857 se llegaba a dedicar el cincuenta por ciento del horario escolar–, y la economía doméstica, a la segunda. La formación de las maestras estuvo muchos años centrada en los “deberes propios de su sexo”, pues se había conseguido dar a la actividad doméstica un carácter tan complejo que requería una formación muy especializada. Sólo más tarde se ampliaría este bagaje de

¹⁵ PASCUAL de SANJUÁN, Pilar y VIÑAS CUSÍ, Jaime: *La educación de la mujer. Tratado de Pedagogía para las Maestras de Primera Enseñanza y aspirantes al Magisterio*, Barcelona, Antonio J. Bastinos, 1904², p. 21.

¹⁶ Cfr. FLECHA GARCÍA, Consuelo: “La coeducación, un quehacer ético: memoria y presente”, en *Cuestiones Pedagógicas*, nº 10, 1993, pp. 231-247.

¹⁷ PASCUAL de SANJUÁN, Pilar y VIÑAS CUSÍ, Jaime: *La educación de la mujer...*, op. cit., p. 34.

¹⁸ Cfr. COLMENAR ORZAES, Carmen: *Historia de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid 1858-1914* (Tesis Doctoral), Madrid, Ed. Universidad Complutense, 1988.

conocimientos, incluyendo otras materias que aportaran a las futuras maestras una mejor formación intelectual, entre ellas ciencias naturales, lengua y literatura.

Las Normales de Maestras, a falta en aquellos años de otro tipo de centros donde las chicas pudieran estudiar en la mayor parte de las provincias, hubieran sido las llamadas a poner en marcha todo lo necesario para un cambio de la condición de las mujeres, pues a ellas acudían no sólo las jóvenes que aspiraban al ejercicio del magisterio, sino también las que deseaban ampliar sus estudios primarios y no contaban en su ciudad con otro tipo de centros en que pudieran hacerlo, pero habitualmente no fue así. Quizás la Escuela Normal Central representó, en algún período, una alternativa cualificada para despertar nuevas inquietudes y posicionamientos sociales, pero no se puede decir lo mismo de la generalidad de los centros abiertos en la segunda mitad del siglo XIX.

Por la misma razón de tener que prepararse para funciones sociales que la naturaleza había asignado exclusivamente a las mujeres, se consideraba que no debían utilizar para su aprendizaje los mismos textos que los niños. Decía así la misma Pilar Pascual de Sanjuán: “No hace muchos años que la Maestra o aspirante a serlo, aprendía Pedagogía en los mismos libros destinados a adoctrinar a los Maestros; con graves inconvenientes para la Mujer, no sólo por su diferente misión sobre la tierra, sino también por las deficiencias naturales de las obras consagradas y escritas exclusivamente para el sexo masculino”¹⁹.

Tanto para las escuelas primarias como para la preparación de las maestras surgieron, por este motivo, numerosas obras específicas que presentaban a las Maestras, en formación o en ejercicio, a las madres y a las alumnas, un conjunto de elementos y recursos adaptados a lo que tenía que ser la educación femenina. Libros que eran cuidadosamente seleccionados por las autoridades políticas, por las maestras y por las familias, para que formaran a sus lectoras no sólo en la tradición y en los valores sociales dominantes, sino también en el lugar y en el papel a que ellas debían aspirar en la sociedad. El acercamiento a este abundante material proporciona una interesantísima información sobre las finalidades, los contenidos y los modelos metodológicos que dieron estabilidad al sistema social que entonces se estaba configurando y del que, con tanto esfuerzo, está costando todavía hoy salir.

Junto a las escuelas primarias y a las escuelas normales creadas por entidades públicas, otras instituciones de carácter privado comenzaron a organizar también estudios específicos para mujeres. Entre ellos y por su importancia destacamos la Escuela de Institutrices que desde 1869 ofreció la educación más amplia a la que podían aspirar las mujeres en aquellos años. Con origen en el ciclo de Conferencias para la mujer organizado por Fernando de Castro en la Universidad Central el curso anterior, estos estudios se planteaban como finalidad “dar a las jóvenes los elementos más indispensables de la cultura intelectual, moral y social propia de la mujer, y preparar a las que han de dedicarse a la enseñanza y a la educación”²⁰. La enseñanza debía servirles tanto “para cumplir acertadamente los deberes impuestos por su sexo... como para que apliquen su actividad a profesiones varias”. Este centro estaba dirigido por Ramona Aparicio que era, a la vez, la Directora de la Escuela Normal Central de Maestras.

Abrir a las jóvenes de las clases medias a actividades profesionales que les permitieran una autonomía económica y personal, empezaba a aceptarse en algunos grupos como una salida inevitable, por lo que esta experiencia fue ampliándose a otros campos.

¹⁹ PASCUAL de SANJUÁN, Pilar y VIÑAS CUSÍ, Jaime: *La educación de la mujer...* op. cit., p. IX.

²⁰ Asociación para la Enseñanza de la Mujer: *Reglamento de la Escuela de Institutrices*, Madrid, 1882, art. 1º.

La Asociación para la Enseñanza de la Mujer que se constituyó en Madrid en 1870 con el objetivo de “contribuir a fomentar la educación e instrucción de la mujer en todas las esferas y condiciones de la vida social”²¹, permitió el desarrollo tanto en la capital de España como en otras provincias, de un tipo de estudios que diversificaban la formación de las mujeres. En 1879 se constituyó la Asociación en Vitoria, en 1886 en Málaga, en 1888 en Valencia, en 1890 en Granada, y años más tarde en Mallorca, en Málaga, en Barcelona, en Bilbao, en Sevilla y en Zaragoza. En todas las ciudades contó con la asistencia de un buen número de jóvenes que buscaban esta nueva preparación.

Dentro de estas Asociaciones se promovieron Escuelas de Comercio para Señoras que con el objetivo de preparar a mujeres para el ejercicio de profesiones mercantiles, iniciaron sus cursos en Madrid en 1878, en Vitoria en 1880, en Valencia en 1884 y pocos años más tarde en Mallorca. Y la Escuela de Correos y Telégrafos que funcionó en Madrid desde 1883. En los años siguientes se abrió una Escuela Graduada, una Escuela Preparatoria para el ingreso en la Escuela Normal y una Escuela de Segunda Enseñanza²².

Dentro de estas iniciativas y en otras promovidas por particulares o por instituciones religiosas, encontramos algunas que impartían, casi exclusivamente, una cultura de adorno, un barniz cultural y un conjunto de habilidades con la finalidad de garantizar una buena imagen femenina. Estos estudios podían incluir costura y bordado, dibujo y confección de flores, idiomas, música, pero también lectura, escritura, geografía e historia. Una educación más dirigida a las niñas y jóvenes de las clases sociales acomodadas, pero a la que fueron accediendo también las de clase media por su afán de imitar a un grupo social que les servía de referencia y a la que, quizás por matrimonio, podían pasar a formar parte.

LOS PRIMEROS CAMBIOS

En los años que corresponden al Ministerio del liberal José Luis Albareda (1881-83) se promulgaron algunas disposiciones²³ que introducían importantes mejoras en la educación de las mujeres, aunque algunas de ellas fueron derogadas por su sucesor Pidal y Mon (1884). Se amplió el plan de estudios para la formación de las maestras, se aumentó el material del que podían disponer para sus estudios, se regularon las condiciones para acceder a la plaza de Directora de la Escuela Normal Central de Maestras²⁵ y se reorganizó este Centro de acuerdo con los principios pedagógicos más modernos.

Hasta ese momento, y desde su apertura, el programa de estudios de la Escuela Normal Central, con una duración de dos años, comprendía las siguientes asignaturas: en el primer año Lectura corriente en prosa y verso; Doctrina cristiana e Historia Sagrada; Gramática castellana

²¹ Asociación para la Enseñanza de la Mujer: *Estatutos de la Asociación*, Madrid, 1882, art. 1º.

²² Cfr. SCANLON, Geraldine M.: *La polémica feminista en la España contemporánea, 1868-1974*, Madrid, Akal, 1986², pp. 34-41; y SOLÉ ROMEO, Gloria: *La instrucción de la mujer en la Restauración. La Asociación para la Enseñanza de la Mujer*, Madrid, Publ. Universidad Complutense, 1981.

²³ Dos Reales Ordenes de 8 de junio de 1881 y los Reales Decretos de 13 de agosto de 1882 y de 27 de agosto de 1883.

²⁴ Real Decreto de 3 de septiembre de 1884 que, entre otras cosas, suprimió el grado Normal.

²⁵ El 28 de enero de 1882 tomó posesión como Directora Carmen Rojo Herráiz.

con ejercicios prácticos de composición; Aritmética; Sistema y métodos de enseñanza y Labores propias del sexo. La superación de las mismas daba derecho al Título de Maestra Elemental.

En un segundo año se estudiaban las asignaturas de primero con mayor extensión y además, Geografía e Historia de España; Higiene; Pedagogía y Dibujo aplicado a las Labores. Después de este segundo año se obtenía el Título de Maestra Superior.

En la reforma de 1882 se introdujeron materias nuevas que enriquecieron, sin duda, el plan de estudios. Asignaturas como Derecho, Literatura, Bellas Artes, Ciencias Naturales, Francés y Gimnasia entraron a formar parte de un programa de formación que se amplió a cuatro años, con tres grados diferentes: Maestra Elemental, Maestra Superior y Maestra Normal. Este último era el que se exigiría, a partir de entonces, para ejercer como Profesoras en las Escuelas Normales.

También en este período se confió a las mujeres la dirección de las escuelas de párvulos²⁶ y de las escuelas mixtas; se concedió el Título a las primeras alumnas que habían cursado la carrera de Medicina²⁷ y se generalizó el permiso para que las chicas pudieran matricularse en los Institutos de Segunda Enseñanza²⁸. Empezaban a correr nuevos aires.

EL DEBATE SOBRE ESTA CUESTIÓN

Los temas relacionados con la educación y con los estudios de las mujeres no dejaron de suscitar arduas polémicas en las dos últimas décadas del siglo, como queda de manifiesto en los Congresos Pedagógicos que se celebraron a finales del XIX en España y en otros países.

En el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, en el que participaron 446 mujeres, aunque solamente cuatro hicieran oír su voz, hubo necesidad de discutir sobre el derecho de la población femenina a los diferentes niveles de la educación formal. No estaba claro que las mujeres pudieran tener la libertad de elegir el tipo de estudios que desearan. Fueron temas específicos de este debate, la educación primaria y las Escuelas Normales. En él se afirmó el derecho de las mujeres a contar con posibilidades para desarrollar sus facultades intelectuales y se planteó la conveniencia de ampliar los contenidos de la educación primaria de las niñas para equipararlos a los de los niños. Sin embargo, según las conclusiones, la participación en trabajos fuera del hogar debía quedar limitada al ejercicio del magisterio en las escuelas de niñas²⁹.

Diez años más tarde, en la organización del Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, celebrado en 1892, tomaron ya parte más activa la Asociación para la Enseñanza de la Mujer y un grupo de mujeres relevantes de la época, entre las que se encontraban Emilia Pardo Bazán y Concepción Arenal. La participación femenina fue más importante que en el Congreso de 1882 tanto en números absolutos, 528 mujeres, como en la cantidad de ponencias presentadas por ellas.

El avance en el planteamiento sobre los estudios que podían hacer las mujeres, en relación con los Congresos anteriores, fue importante. Ya no se introdujo como objeto de discusión el derecho que tenían a la educación; se daba por hecho que había que reconocerles el estatuto

²⁶ Real Decreto de 17 de marzo de 1882, dos meses antes de celebrarse el Congreso Pedagógico en el que se dio un paso más en este tema al aprobar que se encomendara la enseñanza de párvulos a las maestras.

²⁷ Real Orden de 16 de marzo de 1882.

²⁸ Real Orden de 25 de septiembre de 1883.

²⁹ Cfr. CAPEL MARTÍNEZ, Rosa María: “La apertura del horizonte cultural femenino: Fernando de Castro y los Congresos Pedagógicos del siglo XIX”, en VV. AA.: *Mujer y sociedad en España*, op. cit., pp. 120-128.

de ciudadanas también en este aspecto. La polémica se desplazó en aquel momento hacia contenidos y los niveles que debía alcanzar su formación.

Entre los temas específicos que se trataron estuvo el de la igualdad de ambos sexos a la hora de acceder a los diferentes niveles de enseñanza: primaria, secundaria y universidad. Las posturas ante este tema estuvieron muy polarizadas; en unos casos se afirmaba que la misión de las mujeres iba más allá de la maternidad, por lo que podían aspirar a una formación más amplia, y en otros se restringían sus posibilidades porque no se quería poner en peligro a la familia que se afirmaría vendría afectada por esos cambios. Las posiciones más feministas fueron defendidas en aquel foro fundamentalmente por mujeres, entre ellas Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán.

El hecho de que en España no se crearan, como en otros países, centros de segunda enseñanza y universidades específicas para mujeres, supuso una dificultad añadida cuando algunas jóvenes empezaron a acceder a esos centros en los que, durante ocho siglos, sólo se había acogido a hombres. El no poder ofrecer a las que deseaban matricularse unos planes de estudios adaptados a ellas, y el tener que compartir los espacios con jóvenes de otro sexo, fueron consideradas como razones difícilmente superables para la presencia de mujeres en ese tipo de estudios. De ahí que, hasta la segunda década del siglo XX fueran pocas, y en medio de fuertes resistencias, que consiguieron cursar esos niveles educativos³¹.

CONCLUSIÓN

Podemos concluir diciendo que el origen de los estudios para la mujer en España, a través de un importante esfuerzo de transformación de la sociedad en que se promovieron, se benefició poco de unos aires de renovación que parece no tenían que afectar a las mujeres. La condición femenina asignada justificó la permanencia y desarrollo de unos proyectos que tenían que responder a unos intereses a los que alguien decidió que las mujeres tenían que servir.

Así en la segunda mitad del siglo XIX, el criterio racionalizador que se quiso aplicar en el diseño de un proceso educativo generalizado, concluyó en un sistema que ofreció poco margen de elección a las mujeres.

³⁰ *Ibidem*, pp. 128-144. Eligieron un mismo título para sus intervenciones. Concepción Arenal, "Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y la del hombre", y Emilia Pardo Bazán, "La educación del hombre y de la mujer. Sus relaciones y diferencias".

³¹ Cfr. FLECHA GARCÍA, Consuelo: "Mentalidad y poder ante la presencia de la mujer en los estudios superiores", en GÓMEZ GARCÍA, María Nieves: *Universidad y Poder. Problemas históricos*, Sevilla, Ed. Kronos, 1993, pp. 225-293; y FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea, 1996, 263 pp.