

MUJER Y EDUCACIÓN. EL CASO DE LAS VEDRUNAS EN EL PAÍS VASCO, SIGLOS XIX Y XX

Women and education. The case of the Vedrunas in the Basque Country, Nineteenth and Twentieth Century

Esther Berdote Alonso*

Fecha de recepción: 10/12/2015 • Fecha de aceptación: 10/02/2016

Resumen. La representación social decimonónica que se tenía de la mujer como esposa y madre determinó su falta de instrucción y, por tanto, las elevadas tasas de analfabetismo en aquel siglo. La falta de recursos públicos para cubrir la educación de las niñas en el siglo XIX tampoco ayudó a favorecer su proceso de escolarización, a pesar de que la legislación educativa cada vez iba definiendo con mayor precisión su educación. Esta realidad, junto con otras circunstancias, provocó un aumento de las congregaciones de religiosas dedicadas a la enseñanza de las mujeres. En esta colaboración se analiza el modelo de educación para la mujer promovido por las Hermanas Carmelitas de la Caridad desde su llegada al País Vasco (1870) hasta el comienzo de la Segunda República (1931), teniendo en cuenta tres factores: el proceso de fundación de sus colegios en el País Vasco, la organización pedagógica de los mismos y la incorporación del euskera en su oferta educativa.

Para analizar este proceso se han utilizado fuentes primarias del archivo provincial de la Congregación en las que se recogen los Reglamentos de sus centros educativos. A modo de conclusión, cabe destacar la capacidad de adaptación a las circunstancias concretas de la localidad en la que se establecieron, incorporando el euskera en la oferta educativa de algunos centros y sin descuidar su misión de cristianizar y educar señoritas.

Palabras Clave: Carmelitas de la Caridad. Educación de la Mujer. País Vasco. Siglo XIX. Siglo XX.

Abstract. *The social representation of a woman as a wife and mother in the nineteenth century determined her lack of instruction and, therefore, high*

* Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Avda. de Tolosa, 70, CP 20018 Donostia-San Sebastián. España. esther.berdote@ehu.eus

rates of illiteracy among women. Despite clear legislative support, scarcity of state economic sources to support the education of girls in the 19th century made their access to schools difficult. This reality, coupled with other circumstances, laid the foundation for new religious teaching congregations dedicated to women's education. This paper analyses the model of education for women provided by the Carmelite Sisters of Charity from the time of their arrival to the Basque Country (1870) until the beginning of the Second Republic (1931). The analysis focuses on three elements: the process of the new foundations, pedagogical and curricular organization of the schools, and incorporation of the Basque language into the educational process.

In order to analyse the model, the researcher has consulted as a primary source the Statutes of each school, which belonged to the provincial archive of the Congregation. The research carried out suggests that the Carmelite Sisters of Charity demonstrated a high degree of adaptability to the local village communities by offering the Basque lessons in certain schools while also maintaining their core mission of Christianising and educating girls.

Keywords: *Carmelites of Charity. Women's Education. Basque Country. Nineteenth Century. Twentieth Century.*

El papel de la mujer, tradicionalmente, ha estado relegado al ámbito privado de la familia desempeñando funciones asistenciales de cuidado y crianza. La mujer debía ser una buena esposa y una buena madre, y la educación que recibiera tenía que estar orientada a la consecución de esos objetivos. Lo habitual era que dicha educación se diera en el seno familiar, donde la madre era la transmisora de los conocimientos y valores imperantes. El hombre, sin embargo, que sí tenía derecho por su naturaleza a tener una vida social y pública, era educado en la cultura oficial. Esta concepción fundamentada en el esquema patriarcal imperante tuvo como consecuencia que la educación de las niñas se redujera a la interiorización de valores que favorecieran una actitud dócil, sumisa y servicial ante el hombre. Sólo las mujeres de las clases acomodadas tenían acceso a ciertos conocimientos de escritura y lectura a través de educación privada. La creación de escuelas para la educación de la mujer fue muy lenta, y no fue hasta la implantación del régimen liberal cuando el Estado hizo un primer intento para unificar, uniformar y universalizar la educación de hombres y mujeres a través de sus disposiciones legales. Este intento supuso la introducción de mejoras y la consideración explícita, por primera vez, de la educación de las niñas.

La presencia de las religiosas en la educación de niñas en beaterios, conventos y diversos institutos religiosos¹ fue la principal fuente de educación femenina durante muchos siglos. A partir del siglo XIX, el panorama comenzó a cambiar con la fundación de diversas congregaciones de religiosas que se dedicaron al apostolado educativo de las niñas de las diversas clases sociales. En esta colaboración nos acercamos a una de esas Congregaciones, la de las Hermanas Carmelitas de la Caridad fundada por Santa Joaquina de Vedruna en 1826, en la ciudad de Vic. La Fundadora perseguía un doble propósito: por un lado, atender a los más necesitados; por otro, instruir a las niñas pobres. Concretamente, nos proponemos explicar el modelo de educación para la mujer que ofrecieron las Hermanas Carmelitas en su primera etapa en el País Vasco. Para ello, analizamos las características curriculares que promovieron desde su llegada al País Vasco (1870) hasta el inicio de la Segunda República (1931), si bien es cierto que las primeras fundaciones se realizaron entre los años 1870 y 1902.² Este análisis también nos permitirá conocer qué necesidades educativas fueron atendidas a su llegada al País Vasco, sin perder de vista el contexto legislativo y social de aquel momento. La documentación que la Congregación dispone en su Casa Provincial de Vitoria, así como la información que se ha recogido en su Historia Documental, nos permite extraer información sobre cuáles fueron los cimientos sobre los que se comenzó a construir lo que a día de hoy la propia Congregación denomina «Carisma educativo Vedruna».

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN EL PAÍS VASCO (1868-1931)

El rol que la mujer ha representado a lo largo de la historia tanto en España como en el País Vasco ha estado sometido a un esquema patriarcal en el que se esperaba que una mujer debía ser una buena esposa y buena madre. La educación que recibiesen, por tanto, debía estar orientada a «llevar una casa, criar a sus hijos, enseñarles a rezar, cocinar,

¹ Utilizaré el término «instituto religioso» cuando se haga referencia al mismo tiempo a órdenes y a congregaciones. Este concepto fue incorporado al Código de Derecho Canónico de 1923 para hacer referencia tanto a las órdenes como a las congregaciones que cumplían los siguientes requisitos: emisión de votos públicos (temporales o perpetuos) y que vivieran en comunidad.

² El motivo del periodo de tiempo objeto de estudio nos permite hacer una evolución de todos los centros dentro de un contexto histórico que tuvo continuidad hasta esas fechas.

cuidar a su marido, coser, hacer media, hilar y tejer».³ A partir del siglo XIX empezaron a extenderse aquellos discursos que defendían la necesidad de atender la educación de la mujer para que, los cometidos que socialmente le habían sido atribuidos, los desempeñaran adecuadamente. Este ideal de mujer que perduró, se fue plasmando en la legislación decimonónica que se promulgó a lo largo de todo el siglo.⁴ De este modo, se fue configurando lentamente un currículum para las niñas que respondiera al rol que debía desempeñar en la sociedad. En las próximas líneas exponemos los tres factores que nos acercan a entender cómo era la educación de la mujer en España durante los siglos XIX y XX: la configuración de un currículum específico para la mujer a través de la legislación educativa, y la evolución de los procesos de alfabetización y escolarización de la mujer.

LEGISLACIÓN EDUCATIVA DECIMONÓNICA: PERFILANDO UN CURRÍCULUM PARA LA MUJER

La situación educativa que presentaba España era bastante precaria en comparación con el resto de Europa.⁵ En las primeras décadas del siglo XIX, la idea de configurar una educación primaria uniforme fue gestándose procurando una atención preferente a la educación masculina. El liberalismo español, a comienzos del siglo XIX, puso énfasis en la educación «no solo como instrumento de reforma social o de prosperidad de la nación, sino también como elemento esencial de una pedagogía de la democracia».⁶ Este discurso lo compartieron conservadores y liberales de aquel momento histórico porque entendían que la educación del hombre permitiría hacer frente a los «vicios

³ Elena Fontecha Francoso, «Labores de manos: breves apuntes acerca de la enseñanza femenina en los siglos XVIII y XIX», *Revista Códice*, 22 (2009): 63-67.

⁴ Para profundizar en el tema ver: Pilar Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)* (Madrid: Síntesis, 2001).; Consuelo Flecha García, «La alfabetización femenina en el siglo XIX: el caso español», *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 8 (1994): 59-72.

⁵ La génesis del sistema educativo se produjo entre los años 1834-1857. Otro hito en la configuración del sistema educativo español se produjo en el año 1900 con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Para ampliar información ver: Antonio Viñao Frago, *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons Historia, 2004).

⁶ Manuel Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España Contemporánea* (Madrid: Tecnos, 1999), 57.

de la sociedad».⁷ Dependiendo quién gobernase, la competencia de proporcionar la enseñanza variaba diferenciándose dos tendencias: durante los periodos liberales era el Estado quien asumía la enseñanza; mientras que durante los periodos de gobierno conservador (o absolutista), éste cedía a la Iglesia la enseñanza desentendiéndose de la misma.⁸ Este hecho explica, en cierta medida, el gran número de disposiciones legislativas en materia educativa que se promulgaron a lo largo del siglo XIX donde quedó recogida también la educación de las niñas.⁹

Los dos precedentes legislativos en los que se aludió a la educación de las niñas fueron: *la Real Cédula de 14 de agosto* de 1768 y *la Real Cédula de 1783*. La educación prevista en estos documentos se basaba en: 1) una instrucción provista por mujeres no formadas en el magisterio primario; 2) la educación cristiana y la enseñanza de las habilidades propias de su sexo; 3) la inferioridad natural de la mujer.

La explicación a este tipo de enseñanza reside en la representación social que se tenía de la mujer en aquel momento histórico. El *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública* (1814), regulaba el establecimiento de «escuelas públicas, en que se enseñe á las niñas á leer y á escribir, y á las adultas las labores y habilidades propias de su sexo» (Título XII, art. 115). Eran las Diputaciones provinciales quienes debían establecer escuelas para mujeres, así como su localización y dotación (Título XII, art. 116). Durante el trienio liberal se elaboraron el *Proyecto de decreto sobre el plan general de enseñanza presentado a las Cortes por la Comisión de Instrucción pública* de 23 de septiembre de 1820 y el *Reglamento general de Instrucción pública, decretado por las Cortes* de 29 de junio de 1821. En ambos documentos se volvió a reiterar lo que se recogía en el *Informe Quintana* (1813) con respecto a la educación de la mujer, añadiendo que a las niñas también se les enseñaría a contar.

⁷ Julio Ruiz Berrio, *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1970), 10.

⁸ Un ejemplo de la incapacidad de garantizar una educación para todos se refleja en el *Real Decreto de 19 de noviembre de 1815*, donde el rey Fernando VII insta a «los conventos de todas las órdenes religiosas» que suplan la incapacidad del Estado de dotar de recursos las escuelas apelando a la caridad de las órdenes y a la «obligación de propagar el conocimiento de la religión».

⁹ Para profundizar en la legislación educativa referida a las mujeres que se promulgó durante el siglo XIX ver: Consuelo Flecha García, *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX* (Sevilla: GIHUS, 1997).

El *Plan y Reglamento de Primeras Letras* de 16 de febrero 1825, elaborado por una comisión nombrada por Calomarde, definía cuatro tipos de escuelas para niñas en las que la enseñanza variaría de la siguiente manera:

Artículo 198. En las escuelas de primera clase, además de la enseñanza cristiana por los libros que van señalados, la de leer por lo menos en los catecismos, y escribir medianamente, se enseñarán las labores propias del sexo; a saber, hacer calceta, cortar y coser las ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes, u otras que suelen enseñarse a las niñas. En las de segunda clase se suprimirían los encajes, y el bordado en las de tercera y cuarta, limitando y proporcionando gradualmente esta instrucción, y acomodándola al uso, costumbres, necesidades y estado civil y económico de los pueblos.¹⁰

En este plan, las exigencias para ser maestra de niñas eran dos: conocer el catecismo y saber hacer labores. No saber leer ni escribir en esa época no era impedimento para conseguir una plaza de maestra, reduciendo la educación de las niñas al propio saber de la maestra.

El *Reglamento provisional de las Escuelas de Instrucción Primaria Elemental*, promulgado el 26 de noviembre de 1838, continuaba reflejando la escasa importancia que se otorgaba a la educación de las niñas. Por un lado, en el preámbulo se alentaba a los maestros a que instasen a sus mujeres o a sirvientas para añadir una escuela de párvulos o de niñas en el mismo edificio en el que se enseñaba a los niños la educación primaria elemental, por lo que nuevamente el perfil de la maestra sin requisitos formativos específicos seguía cubriendo la educación de las niñas. Por otro lado, en todo el reglamento se especificaban las características que había de presentar la enseñanza primaria elemental para niños, siendo en el último capítulo —el número VIII— donde en dos líneas escasas se pautaba que las escuelas de niñas se regirían por las disposiciones del reglamento, siempre que puedan aplicarse y sin desatender a las «labores propias de su sexo» (artículo 92).

A pesar de los intentos por atender la educación de niñas, «no fue hasta mediados de siglo cuando el Estado empezó a asumir de manera

¹⁰ Citado en Ruiz Berrio, *Política escolar de España*, 31.

más conscientes la responsabilidad de organizar la instrucción pública de la mujer». ¹¹ La *Ley de Instrucción Pública* del 9 de septiembre de 1857 —también conocida como Ley Moyano— ¹² fue un punto de inflexión en la regulación de la educación de la mujer. La forma en la que se redactó la ley, así como el contenido en materia de estudios, formación de las maestras y establecimientos, supuso una concreción sin precedentes. En los primeros cinco artículos se establecieron las bases y asignaturas de la enseñanza primaria elemental y superior:

Tabla 1. Materias previstas en la Ley Moyano para la instrucción de niñas y niños

	Escuelas de niñas	Escuelas de niños
Enseñanza Primaria Elemental	Doctrina Cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas a los niños y niñas; Lectura; y Escritura. Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía. Principios de aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas.	
	Labores propias del sexo; Elementos de dibujo aplicado a las mimas labores; y Ligeras nociones de Higiene doméstica.	Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades.
Enseñanza Primaria Superior	Ampliación de las materias comunes de la Enseñanza Primaria Elemental. Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España.	
	Labores propias del sexo; Elementos de dibujo aplicado a las mimas labores; y Ligeras nociones de Higiene doméstica.	Nociones ampliadas de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades. Principios de geometría, de dibujo lineal y de Agrimensura. Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida.

Fuente: Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857.

¹¹ Geraldine M. Scanlon, «La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República», *Historia de la Educación*, 6 (1987): 193-207.

¹² Esta ley tuvo un largo recorrido ya que estuvo vigente hasta 1970, año en el que se promulgó la *Ley General de Educación* (LGE). A pesar de que durante ese periodo se aprobaran diversas disposiciones, en verdad ninguna de ellas sustituyó a la Ley Moyano.

La Ley Moyano dejó en una posición de desventaja la instrucción de las niñas debido a que «la ley parte de un concepto de la educación femenina en función de la tradicional división de trabajo entre los dos sexos». ¹³

En 1868 se promulgó la *Ley de Instrucción Primaria* aunque

la inestabilidad social, el contexto económico y el escaso tiempo con el que contó la nueva situación política impidieron que muchas de sus expectativas pasaran de los deberes a la legislación, y de la letra de los decretos a la práctica educativa. ¹⁴

Lo novedoso de esta ley radicó en la financiación pública de aquellas entidades de religiosas y de religiosos dedicados al apostolado educativo (artículos 12 y 13). Con esta ley también se pretendía impulsar las escuelas dominicales para las jóvenes y las casas de enseñanza para las niñas pobres. Durante toda la Restauración, la alternancia en el poder de liberales y conservadores no introdujo cambios a nivel curricular; puesto que la lucha política en materia educativa se centró en la libertad de enseñanza.

La educación de la mujer también fue cobrando fuerza en otros niveles educativos como la segunda enseñanza ¹⁵ o la formación profesional. ¹⁶ En el caso concreto del País Vasco, las Escuelas de Artes y Oficios creadas en Guipúzcoa y Vizcaya cubrieron «un espacio vacío entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria», ¹⁷ tanto para la formación de hombres como para la de mujeres.

Todas estas disposiciones legales que se fueron sucediendo a partir del siglo XIX permiten observar una paulatina evolución en la educación

¹³ Scanlon, «La mujer y la instrucción pública», 194.

¹⁴ Mercedes Suárez Pazos, «Las reformas educativas durante el Sexenio Revolucionario», en *España, 1868-1874: nuevos enfoques sobre el Sexenio democrático*, ed. Rafael Serrano García (Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, 2002), 139.

¹⁵ Esta realidad la describe y analiza Consuelo Flecha en «Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)», *Revista de Educación*, Número Extraordinario 1, (2000): 269-294.

¹⁶ Las primeras disposiciones sobre formación profesional no se promulgaron hasta la década de 1920, lo que provocó diferencias entre unos centros y otros.

¹⁷ Paulí Dávila Balseira, *Las escuelas de artes y oficios y el proceso de modernización en el País Vasco, 1879-1929* (Bilbao: Universidad del País Vasco, 1997), 358.

de la mujer. Sin embargo, la escasa implementación de la mayoría de disposiciones, la escasez de recursos públicos y la prioridad otorgada institucionalmente a la educación masculina fueron algunos de los factores que incidieron en que las órdenes y congregaciones religiosas en general —y las femeninas en particular— aprovecharan la oportunidad de desarrollar su apostolado proveyendo educación allá donde hubiera necesidades que cubrir.

ALFABETIZACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN DE LA MUJER EN EL SIGLO XIX

La representación social que se tenía de la mujer como esposa y madre explica su falta de instrucción y, por tanto, las elevadas tasas de analfabetismo en el siglo XIX. La falta de recursos económicos estatales tampoco ayudó a paliar dicha situación a través de la escolarización de las niñas que, como veremos, fue creciendo lentamente a partir de mediados de siglo. Los primeros trabajos estadísticos que nos permiten conocer la situación de la población femenina —en cuanto a su alfabetización— son el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* entre los años 1841 y 1842,¹⁸ y los registros realizados por Pascual Madoz a lo largo de los 16 volúmenes que componen el *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus posesiones de ultramar*.

La distribución de roles tan diferenciados entre hombres y mujeres influyó en el proceso de alfabetización decimonónico, tal y como reflejan los datos estadísticos correspondientes a la segunda mitad de siglo. Antonio Viñao argumentaba que

en líneas generales se trata de un modelo de alfabetización gradual (a partir de mediados del XIX, no antes) lenta y dilatada, dependiente de factores económico-comercial-productivos, así como del éxodo rural e incorporación laboral asalariada de la fuerza de trabajo femenina.¹⁹

¹⁸ Para ampliar información sobre las tasas de analfabetismo durante el segundo tercio del siglo XIX, consultar: Jean-Louis Guereña, «Analfabetismo y alfabetización en España (1835-1860)», *Revista de Educación*, 288 (1989): 185-236.

¹⁹ Antonio Viñao Frago, «Del Analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica (II)», *Historia de la Educación*, 4 (1985): 221.

Tabla 2. Tasa de alfabetización en el País Vasco en porcentaje (1860-1930)

Año	Territorio	Total			Hombres			Mujeres		
		Saben leer y escribir	Saben leer	Analfabetos	Saben leer y escribir	Saben leer	Analfabetos	Saben leer y escribir	Saben leer	Analfabetos
1860	Álava	41,5	12,8	45,1	60,9	6,9	39,9	21,9	18,8	50,3
	Guipúzcoa	19,6	14,1	67,5	25,8	11,2	67,4	13,5	16,9	71,6
	Vizcaya	26,3	7,3	66,6	37,2	6,0	58,7	16,2	8,6	76,0
	España	19,9	4,5	75,5	31,1	4,1	64,8	9,0	4,9	86,0
1877	Álava	48,3	10,7	40,8	63,4	4,6	31,8	32,7	17,1	50,1
	Guipúzcoa	27,7	14,2	58,0	32,8	10,7	56,3	22,5	17,7	59,7
	Vizcaya	35,0	6,7	58,2	45,7	4,5	50,1	25,0	8,7	66,1
	España	24,5	3,5	72,0	34,7	2,6	62,6	14,7	4,3	81,0
1887	Álava	53,2	8,6	37,8	64,9	4,0	30,8	41,3	13,4	44,9
	Guipúzcoa	34,0	11,7	54,2	38,5	8,9	52,5	29,6	14,5	55,7
	Vizcaya	40,9	4,3	54,7	50,1	2,7	47,0	31,9	5,9	62,1
	España	28,5	3,4	68,0	38,5	2,6	58,8	18,8	4,2	76,8
1900	Álava	59,9	5,6	34,0	68,2	2,7	28,9	51,6	8,6	39,7
	Guipúzcoa	43,4	10,2	46,2	46,5	8,8	44,6	40,5	11,6	47,8
	Vizcaya	49,5	3,6	44,6	57,5	2,3	40,5	41,9	5,0	53,0
	España	33,4	2,7	63,8	42,1	2,0	55,8	25,1	3,3	71,4
1910	Álava	63,8	3,7	32,3	70,0	2,0	27,8	57,6	5,4	36,8
	Guipúzcoa	52,1	7,1	40,6	54,0	6,2	39,6	50,2	8,0	41,6
	Vizcaya	57,5	1,5	40,7	63,1	0,8	35,8	52,0	2,1	45,5
	España	38,5	1,7	59,3	45,9	1,2	52,5	31,6	2,2	65,7
1920	Álava	71,0	1,4	27,4	74,8	0,7	24,3	67,0	2,1	30,6
	Guipúzcoa	62,8	2,1	34,9	64,0	1,8	34,0	61,6	2,5	35,8
	Vizcaya	64,7	0,9	32,7	68,7	0,5	29,1	60,9	1,3	36,1
	España	46,3	0,9	52,2	52,4	0,7	46,2	40,5	1,1	57,7
1930	Álava	75,1	1,6	22,4	77,5	1,1	20,5	72,15	2,1	24,4
	Guipúzcoa	72,5	1,6	25,5	73,1	1,2	25,5	71,8	1,9	25,7
	Vizcaya	70,6	0,8	27,3	73,6	0,4	24,7	67,8	1,1	29,7
	España	55,6	0,8	42,3	61,3	0,6	36,9	47,5	1,1	47,5

Fuente: Paulí Dávila Balsera, *Lengua, escuela y cultura: el proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX* (Bilbao: Universidad del País Vasco, 1995), 50-52.

En la Tabla 2 disponemos los datos que corroboran esa lenta evolución del proceso de alfabetización de las mujeres durante el siglo XIX en el País Vasco. Así, en el año 1860 la tasa global de analfabetismo en España era muy alta —hablamos del 64,8% de hombres analfabetos y del 86% de mujeres analfabetas—, resultado de una política educativa deficiente y de la falta de recursos estatales. Cuarenta años después, en el año 1900, esa tasa de analfabetismo disminuyó con mayor fuerza en el caso de las mujeres, situándose en el 71,4% —descendió un 15%— frente al 55,8% de hombres analfabetos —decreció un 9%—. Otra de las tendencias que se aprecia en la Tabla 2 es la disminución en la cifra de hombres y mujeres que sólo sabían leer, mientras que el número de personas que sabían leer y escribir aumentó de forma considerable. En el año 1900, más del 60% de la población total era analfabeta aún, llegando a disminuir hasta el 52,23% en el año 1920.²⁰ En la década de 1920, que aún la mitad de la población fuera analfabeta seguía siendo un verdadero problema teniendo en cuenta que el panorama era muy diferente dependiendo de la región española.²¹ En este sentido, la situación en el País Vasco era más halagüeña que la media nacional: en Álava, la tasa de analfabetismo era del 27,43%; en Vizcaya, del 32,71%; y en Guipúzcoa, del 34,97%.²²

Estos datos están estrechamente relacionados con los referidos a la escolarización de las niñas y las jóvenes. En 1797 existían un total de 2.303 escuelas de niñas a las que asistían 88.513 alumnas, lo que significaba aproximadamente el 10,4% de la población femenina de 6 a 13 años. Un tercio de siglo más tarde, en 1831, el número total de escuelas era de 3.070 y el de alumnas escolarizadas 119.202, una cifra que representaba, asimismo de modo aproximado, el 12,1% de dicho grupo de edad. El crecimiento fue lento, llegándose a las 4.665 escuelas y 195.923 alumnas en 1841.²³

²⁰ Lorenzo Luzuriaga, *El Analfabetismo en España* (Madrid: Cosano, 1926), 10.

²¹ La tasa más alta correspondía a Jaén donde un 75,03% de la población no sabía leer y escribir.

²² Luzuriaga, *El Analfabetismo en España*, 19.

²³ Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao Frago, *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España, (1750-1850)* (Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1996), 42-45, 98-101 y 147, y Antonio Viñao Frago, «Alfabetización y escolarización. Primera mitad del siglo XIX», en *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, coord. Buenaventura Delgado Criado (Madrid: Ediciones SM, Morata, 1994), 124-125.

Tabla 3. Tasa de escolarización de niñas (1855-1880)

		1855	1859	1880	1866-67	1880
Escuela Pública	Superior	—	524	1.149	5.138	—
	Elemental	—	216.953	295.835	369.600	—
	Incompleta	—	42.904	45.801	74.061	—
	De temporada	—	—	1.072	10.352	—
Escuela privada	Superior	—	25	800	2.035	—
	Elemental	—	39.284	52.417	62.287	—
	Incompleta	—	15.632	12.509	11.118	—
	De temporada	—	—	—	2.521	—
Total niñas		330.317	315.322	441.827	540.109	770.373

Fuente: *Anuarios Estadísticos* conservados en el Instituto Nacional de Estadística en relación con la Instrucción Primaria tanto superior como elemental —completa—, incompleta y de temporada.

En 1855, tal y como está recogido en la Tabla 3, había algo más de 300.000 niñas escolarizadas.²⁴ La evolución en el proceso de escolarización fue, como puede apreciarse en los datos expuestos, paulatina en lo que respecta a la instrucción primaria en todas sus modalidades: completa, incompleta y de temporada. También la primera enseñanza superior de niñas fue fortaleciéndose al pasar de 549 alumnas en 1859 a 7.173 en 1867.²⁵ La diferencia entre niños y niñas escolarizadas fue disminuyendo llegando a haber, en la década de 1920, un total de 1.166.565 niñas matriculadas en escuelas nacionales y privadas, frente a los 1.301.714 niños matriculados.²⁶

Otra de las observaciones que hay que hacer en este punto es que la educación y el acceso a la educación no fue igual para todas las muje-

²⁴ Al referirnos a la escolarización, no se están teniendo en cuenta las tasas reales de asistencia que en alguno de los *Anuarios Estadísticos* quedaron recogidas.

²⁵ Narciso de Gabriel ha trabajado con los datos tanto de alfabetización como de escolarización entre los años 1887 y 1950. Ver Narciso de Gabriel, «Alfabetización y escolarización en España (1887-1950)», *Revista de Educación*, 314 (1997): 217-243.

²⁶ Datos del *Anuario Estadístico* de 1920.

res.²⁷ La educación de la burguesía femenina se orientaba a «buscar una madre de burgueses con la preparación suficiente para asegurar un perfeccionamiento de la clase burguesa [...], sin que ello significara nunca que llegaran a dar lecciones de algo a los maridos, padres, hermanos o hijos».²⁸ La música, el arte, la historia y los idiomas fueron el compendio de materias en las que se formaba a estas capas burguesas en los colegios dispuestos para ellas.

A pesar de la ligera mejora que se aprecia en la Tabla 3, la matriculación de alumnado —tanto de mujeres como de hombres— no alcanzaba las mismas cifras que en otros países europeos. Como quedó patente en el *Anuario Estadístico de 1880*,²⁹ España sufría un fuerte retraso en la escolarización. Mientras en Francia un 75,77% de las niñas hasta 10 años estaban escolarizadas; en España la escolarización de niñas hasta los 14 años era del 45,43%. Hablamos, pues, de un 30% de diferencia en el caso de las niñas. No hay que perder de vista que la creación del sistema educativo español no se produce hasta bien entrado el siglo XIX, cuando la mayor parte de países europeos ya lo habían creado durante el siglo anterior.

LAS CONGREGACIONES RELIGIOSAS FEMENINAS EN EL APOSTOLADO DE LA EDUCACIÓN

La Iglesia tuvo un peso importante tanto en la política y en la sociedad decimonónica como en el ámbito educativo. Las motivaciones para justificar su presencia en la educación fueron, fundamentalmente dos: teológicas e histórico-jurídicas.³⁰ De ahí su afán por preservar el control sobre la instrucción de la fe y de la moral. Debido a la creciente secularización de la sociedad, las órdenes y congregaciones religiosas vieron que,

²⁷ Sobre la diferenciación de las mujeres según la clase social a la que pertenecen y su acceso a la educación ver Ballarín Domingo, «La educación de la mujer», 245-260.

²⁸ Julio Ruiz Berrio, «Constitucionalismo y educación en España», en *Génesis de los sistemas educativos nacionales*, ed. Federico Gómez Rodríguez de Castro *et al.* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1988), 138.

²⁹ Los porcentajes a los que se hacen referencia están disponibles en la base de datos del *Instituto Nacional de Estadística* (<http://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do?td=192916&ext=.pdf>).

³⁰ Primitivo Tineo Tineo, «La Jerarquía eclesiástica y la educación», en *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España II*, ed. Bernabé Bartolomé (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1997), 50-52.

a través del apostolado educativo, podrían hacer frente a ese proceso que paulatinamente estaba provocando la «descristianización» en España. El fenómeno de nacimiento y expansión de las congregaciones religiosas de vida activa —particularmente de las femeninas— en Europa fue uno de los rasgos característicos del catolicismo decimonónico.³¹

Cada instituto religioso trataba de adecuarse a las necesidades que la propia sociedad les demandaba, sobre todo en el caso de aquéllas con apostolado benéfico-docente. Las religiosas a partir del siglo XIX, por ejemplo, dedicaron su trabajo a colaborar en «funciones educativas, catequéticas pastorales, sanitarias y sociales en sus diversas facetas, en acciones de beneficencia en general, a nivel de escuelas, colegios, parroquias, ayuntamientos, hospitales, asilos y centros de acogida».³²

En este contexto se produjo la fundación de la primera congregación española de vida activa, la de las Hermanas Carmelitas de la Caridad en el año 1826, con el doble objetivo de proveer asistencia a las personas necesitadas y de educar a las niñas pobres. Joaquina de Vedruna,³³ fundadora de la Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad en el año 1826, vivió una doble acción apostólica, la educativa y la benéfico-sanitaria, orientada a la consecución de la «caridad perfecta». Esta nueva Congregación supuso en la Cataluña decimonónica una novedad por ser éste el primer instituto religioso de mujeres de vida activa fundado en

³¹ Manuel Martín Riego y José Leonardo Ruiz Sánchez, «Iglesia y Educación en Andalucía. Las órdenes y congregaciones religiosas en la Edad Moderna y Contemporánea», en *Anuario de Historia de la Iglesia andaluza* (Sevilla: Centro de Estudios Teológico de Sevilla Cátedra «Beato Marcelo Spínola», 2008), 35. Tampoco se puede obviar que el número de personal religioso, sobre todo masculino, sufrirá una importante fluctuación debido a las leyes anticlericales y secularizadoras que se promulgaron en determinados periodos. Para ampliar información revisar: Víctor Manuel Arbeloa Muru, *Clericalismo y anticlericalismo en España (1767-1930): una introducción* (Madrid: Encuentro, 2009); William J. Callahan, «Los privilegios de la Iglesia bajo la Restauración, 1875-1923», en *Religión y política en la España contemporánea*, ed. Carolyn P. Boyd (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007), 17-32; Julio de la Cueva Merino, «Anticlericalismo e identidad anticlerical en España: del movimiento a la política (1910-1931)», en *Religión y política en la España contemporánea*, 165-185.

³² Ángela del Valle López, «La actividad educadora institucional: Órdenes, Congregaciones e Institutos eclesíásticos femeninos dedicados a la educación y enseñanza» en *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España II*, 512-718.

³³ Para conocer la biografía de Santa Joaquina de Vedruna consultar, por ejemplo: Ana María Alonso Fernández, *Historia documental de la Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad I* (Madrid: Editorial Vedruna, 1968).

España con fines docentes.³⁴ No podemos olvidar que, para entonces, algunos institutos de religiosas como las Hijas de la Caridad o la Compañía de María, de signo francés, ya estaban establecidas en España.³⁵

Desde su comienzo, su labor educativa se desarrolló en entornos rurales y localidades que iban industrializándose con el triple objetivo de procurar educación gratuita basada en la educación cristiana; en formar mujeres; y en captar vocaciones.

LAS HERMANAS CARMELITAS DE LA CARIDAD, BASES PARA UN MODELO EDUCATIVO PROPIO

Apostolado educativo de la Congregación en el País Vasco

La Madre Joaquina de Vedruna, según sus biografías, emprendió el apostolado docente desde su experiencia vital para elevar la cultura de las clases populares. En sus inicios la fundadora eligió el tipo de escuela que más convenía a la Congregación, esto es, «la escuela adscrita a un hospital, y esto, por razones económicas y disciplinarias. Era el modo eficaz de asegurar habitación a las maestras, y apoyo de la autoridad local».³⁶ La posibilidad de sostener el apostolado sanitario y benéfico con las mensualidades que se pagaban en la escuela fue una práctica bastante extendida en las primeras décadas de existencia.

Desde la fundación del Instituto en 1826, la educación inicial se basó en la cultura cristiana y en las labores propias del sexo femenino. Estos principios, estaban en total sintonía con lo que la legislación consideraba como instrucción para las niñas y en el pensamiento decimonónico

³⁴ La Fundadora estableció contacto con varias jóvenes con escasos recursos y, por ende, con la imposibilidad de tener una plaza de lega dentro de la Tercera Orden de San Francisco, convento donde ingresó Joaquina de Vedruna en su camino de preparación a la vida consagrada. Este planteamiento rompía con lo que ocurría en otras congregaciones religiosas, donde la dote definía el estamento o clase a la que cada Hermana podría aspirar, creando así una única clase de Hermanas.

³⁵ Para profundizar, ver: Paulí Dávila Balsera, «Las órdenes y congregaciones religiosas francesas y su impacto sobre la educación en España. Siglos XIX y XX», en *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, ed. José María Hernández Díaz (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2008), 101-159; Ángela del Valle López, «La actividad educadora directa e institucional: órdenes y congregaciones femeninas dedicadas a la enseñanza», en *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España I*, ed. Bernabé Bartolomé (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1995), 723-745.

³⁶ Alonso Fernández, *Historia documental de la Congregación I*, 398.

de las necesidades formativas que éstas tenían para con sus responsabilidades matrimoniales y maternas. La Fundadora no llegó a escribir ningún tratado de educación. El Padre Bernardo Sala³⁷ fue quien redactó un documento —*Consejos a las Hermanas*— en el año 1858. Se trata un compendio con normas que regulaban la jerarquía interna de las fundaciones. Adjunto a éste, el autor dictó unos *Consejos á las Hermanas empleadas en la enseñanza de las niñas por su director general* donde dispuso las materias que las Hermanas debían enseñar o ignorar atendiendo a su utilidad y provecho.

Gráfico 1. Clasificación de las materias dirigidas a la enseñanza de niñas

<p>Materias utilisimas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leer, escribir, hacer y remendar calceta, coser, zurcir, cortar y toda especie de labores de aguja, la urbanidad, la doctrina cristiana, la moralidad y de más cosas de religión.
<p>Materias utiles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Principios de aritmética, de gramática castellana y de economía doméstica, bordar, planchar, rizar y hacer encajes.
<p>Materias menos utiles o de adorno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo, trabajo de flores y frutas artificiales, lenguas extranjeras, elementos de literatura, de historia, de geografía, de geometría y de música vocal e instrumental.
<p>Materias superfluas o redundantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poesía y demás artes liberales aprendidas superficialmente o en un grado que no corresponde a su sexo.
<p>Materias nocivas o perjudiciales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Baile y demás artes teatrales, novelescas y de etiqueta puramente mundanal.

Fuente: Sala, *Consejos que da a las Hermanas*, 3-8.

³⁷ El Padre Bernardo Sala fue nombrado en 1854 director espiritual de la Congregación por el Obispo de Vic, y aunque tuvo que renunciar a dicho cargo para no desatender sus obligaciones anteriores, se encargó de escribir los *Consejos* con el propósito de procurar una especie de manual de buenas prácticas en el que encontrasen respuestas a sus dudas.

Las premisas de las que partía el documento del P. Bernardo Sala eran las siguientes: 1) la enseñanza de cosas útiles y provechosas, 2) que la enseñanza se hiciera con solidez y perfección, y 3) que dieran una educación verdaderamente católica y piadosa en virtud de la moralidad y la religión.³⁸

De este modo, todas aquellas materias que podían resultar peligrosas, por su carga secularizadora o no cristiana, quedaban descartadas, prohibiéndose su enseñanza de forma clara en la base primera del documento:

Jamás enseñareis á vuestras alumnas cosa alguna que les haya de ser nociva y perjudicial, y eso por dos motivos principalmente, el uno para que no os hagáis cómplices de sus pecados y el otro porque os está severamente prohibido en las Reglas.³⁹

El motivo por el que aquellas artes secularizadoras y liberales no podían formar parte de la formación de las niñas era que

lejos de habilitarlas para que puedan ser buenas hijas, fieles esposas y honradas madres de familia, son generalmente hablando, causa y ocasión de funestas caídas y extravíos, como es el baile y demás artes teatrales, novelescas y de etiqueta puramente mundanal.⁴⁰

Estos Consejos fueron la base de los *Estatutos para las Hermanas Carmelitas de la Caridad. Dedicadas á la enseñanza de las niñas*.⁴¹ Estos documentos permitieron asegurar una acción educativa relativamente homogénea que salvara tanto las dificultades orográficas de aquella época, como la posible incomunicación durante largos periodos de tiempo de algunas de las fundaciones situadas en enclaves de difícil acceso.

Teniendo presentes todas las materias útiles que debían enseñar las Hermanas, fue preciso que éstas estuvieran formadas para educar a las

³⁸ Bernardo Sala, *Consejos que da a las Hermanas Terciarias de Nuestra Señora del Carmen el Director general de su Instituto D. Bernardo Sala Pbro.* (Vich: Imp. de Soler hermanos, 1858), 3. No obstante, el tercer consejo no aparece recogido en el documento *Estatutos para las Hermanas Carmelitas de la Caridad. Dedicadas á la enseñanza de las niñas*.

³⁹ Sala, *Consejos que da a las Hermanas*, 6.

⁴⁰ Sala, *Consejos que da a las Hermanas*, 5-6.

⁴¹ Hemos encontrado una copia de dicho documento en el Archivo Universitario de Valladolid (AUV), legajo 1407, expediente 67, junto con documentación referida al Colegio María y José de Zumaia.

niñas porque ya no se trataba de una mera enseñanza de aquellos rudimentos de costura y doctrina cristiana. La exigencia de los *Consejos* que redactó el P. Sala suponía un salto cualitativo y cuantitativo en la forma de organizar la educación de las niñas. Fue en sus propios Noviciados,⁴² donde la Congregación preparó a las futuras Hermanas maestras. En el caso concreto del apostolado educativo, las Hermanas estaban capacitadas para «presentarse a exámenes, hacer oposiciones y obtener las plazas de maestra de niñas».⁴³ Las asignaturas en las que las futuras maestras eran formadas fueron aumentando con el paso de los años

a las labores, gramática y aritmética, que constituían la base de los primeros tiempos, se añadió la geometría, la geografía y la historia. Es más, el francés y el dibujo dejaron de ser materias opcionales para darse en general.⁴⁴

La formación de las Hermanas se fue desarrollando, por tanto, en base a la necesidad de proveer una educación más completa, sin descuidar aquellos conocimientos propios del sexo, ni la educación cristiana y moral. La demanda a nivel formativo estaba estrechamente relacionada con los cambios que se fueron produciendo en la formación de las propias Hermanas para dar respuesta a esa nueva propuesta educativa que se estaba gestando. Esta evolución en la formación de las Hermanas, y en la propia educación de las niñas, que empezó a gestarse en la segunda mitad del siglo XIX, será la que se despliegue en el País Vasco a partir de su llegada en 1870.

Fundaciones Educativas Vedrúna en el País Vasco hasta 1931

La situación en la que se circunscribía la llegada de un instituto religioso a cualquier localidad podía estar mediada por diversos agentes: la herencia de una persona benefactora, el interés municipal, las Juntas de Beneficencias, el clero o un Patronato⁴⁵. La primera fundación de las Hermanas

⁴² El primer Noviciado que se abrió fue en el Manso Escorial, la Casa Madre de la Congregación. En el año 1860 se abrió otro Noviciado en Madrid que se trasladó a Cascante y terminó instalándose definitivamente en Vitoria el año 1884.

⁴³ Alonso Fernández, *Historia documental de la Congregación I*, 244.

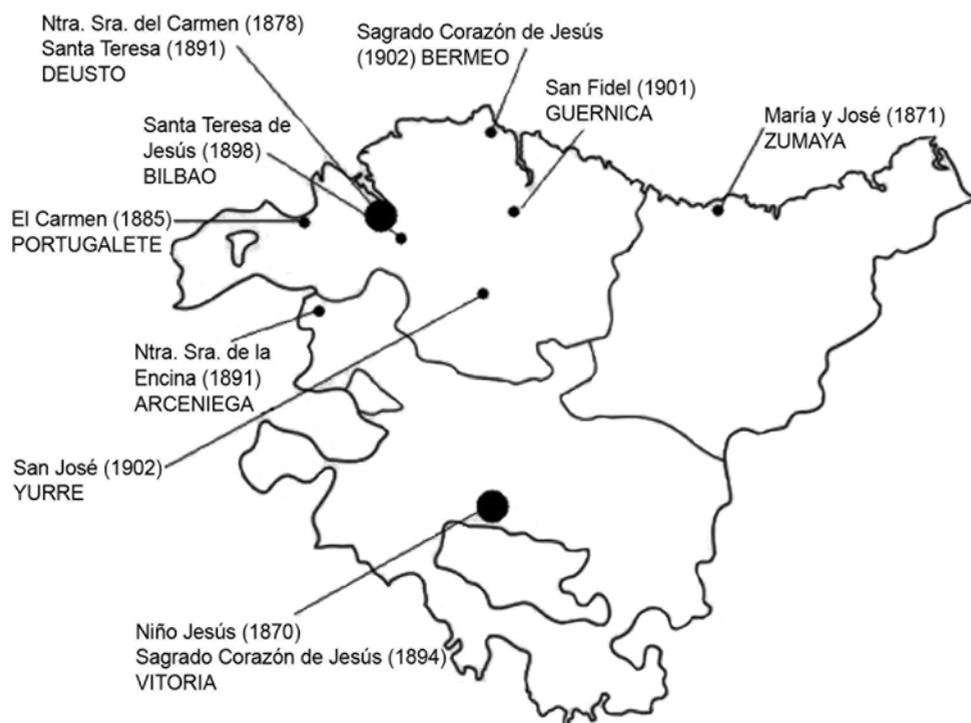
⁴⁴ Alonso Fernández, *Historia documental de la Congregación I*, 245.

⁴⁵ Por patronato, tal y como lo recoge la Real Academia de la Lengua Española, se entiende el «consejo formado por varias personas, que ejercen funciones rectoras, asesoras o de vigilancia en una fundación, en un instituto benéfico o docente, etc., para que cumpla debidamente sus fines».

Carmelitas de la Caridad en el País Vasco se produjo en Vitoria en el año 1870, durante el Sexenio Democrático. Pero este no fue el primer intento. Los trámites para fundar un colegio en esta región nos hacen remontarnos a 1858, fundación que no se llevó a cabo, alegando una posible falta de personal. El asentamiento y expansión de las Vedrunas en las tres provincias vascas durante el Sexenio y la Restauración fue importante llegando a abrir once colegios: siete en Vizcaya, tres en Álava, y uno en Guipúzcoa.

Casi tres cuartas partes de los centros fundados por la Congregación en el País Vasco se constituyeron en treinta y dos años. Este elevado número de fundaciones pone de manifiesto la necesidad de prestar atención a diversas variables que nos permitan comprender su origen y desarrollo. Quiénes promovieron y financiaron dichas fundaciones, la organización pedagógica y las características de las alumnas, son factores a tener en cuenta para comprender el modelo educativo que se estableció en sus colegios fundados en el País Vasco.

Gráfico 2. Fundaciones de la Congregación entre los años 1870-1902



Fuente: Elaboración propia.

Génesis de las fundaciones vascas

El clero y la burguesía fueron los grandes aliados en la proliferación de fundaciones benéficas educativas. La política de las Hermanas Carmelitas de la Caridad para gestionar una nueva fundación era la de atender a aquellas peticiones que les fuesen solicitadas garantizando la habitación, manutención y traslado de las Hermanas; así como un lugar donde poder desarrollar su enseñanza.

Cada centro educativo se gestó gracias a diferentes personas bienhechoras con perfiles variados: hombres pertenecientes al clero vasco, religiosas de un instituto religioso o ciudadanos y ciudadanas influyentes y adineradas. Estas personas poseían bienes que en su momento destinaron a una obra pía, eligiendo en muchos casos, promover la educación gratuita de todas las niñas y jóvenes de una determinada localidad. El clero vasco tuvo una presencia ineludible en la materialización de todas las nuevas fundaciones que fueron solicitadas a la Congregación.⁴⁶ La variación reside en que, tras esas peticiones elevadas por el clero, había diversas personas benefactoras dispuestas a financiar las fundaciones y su mantenimiento.

Álava fue la primera de las tres provincias vascas en recibir a las Hermanas Carmelitas de la Caridad. La primera fundación fue la del Colegio del Niño Jesús de Vitoria en 1870.⁴⁷ Este proyecto fue impulsado por el magistral y el deán de Vitoria con el apoyo del Obispo de la misma ciudad, el alcalde Don Francisco Juan de Ayala y otras personalidades. La financiación fue eminentemente privada tal y como se desprende de la documentación, a pesar del intento por conseguir una subvención del Ayuntamiento:

Se pensó [que] podría contarse con una subvención municipal de 730 escudos para mantener la obra que contaba ya con casa propia. Pero la Comisión de intereses generales, aunque consideró muy laudable la empresa, por tratarse de establecer terciarias del Carmen y dar instrucción y educación cristiana a

⁴⁶ Así consta, al menos, en las *Historias Documentales* y en los documentos consultados en el Archivo Provincial de la Congregación.

⁴⁷ La primera petición data de 1868 pero el comienzo del Sexenio Revolucionario paralizó las posibilidades de fundación debido a la inestabilidad política de aquella época.

las niñas pobres, juzgó que el municipio no podía añadir en su presupuesto el gasto de una escuela más a las cinco municipales y demás centros docentes que mantenía. No obstante, la cuestión económica quedó satisfactoriamente resuelta, pues los organizadores tenían dinero y amistades.⁴⁸

Fue también el clero quien propició la fundación de otros dos colegios en Álava: Nuestra Señora de la Encina en Arceniega (1891) y el Sagrado Corazón de Jesús en Vitoria (1984). La iniciativa de D. Félix Ruiz de Arcaute, arcipreste de Arceniega y capellán del santuario, como presidente de la junta del Patronato de las Escuelas Menéndez de Luarca, hizo posible el establecimiento de las Hermanas para la fundación del Colegio de Nuestra Señora de la Encina en Arceniega. La cuantía anual que percibieron del Patronato fue de 4.403,75 pesetas para el sostenimiento del Colegio y del Capellán. La fundación del segundo colegio de Vitoria no se inició con la pretensión de construir un nuevo colegio, sino de trasladar el del Niño Jesús. «Sin embargo, en 1896 al comprobar que éste puede seguir abierto, el recién construido adopta el nombre de Sagrado Corazón de Jesús».⁴⁹ La financiación de esta nueva obra provino del Obispo D. Ramón Fernández de Piérola que aportó 30.000 pesetas y una amplia huerta contigua al colegio. D. Francisco-Juan de Ayala garantizó el sostenimiento de enseñanza gratuita para ocho niñas tal y como dejó estipulado en su testamento.

La Congregación fundó en 1871 el Colegio María y José en Zumaia, un pueblo costero de *Guipúzcoa* en el que una mujer viuda —Doña Francisca de Echezarreta— quiso contribuir al desarrollo de su pueblo natal ofreciendo una «casa, muebles y un capital que produciría 5.000 reales anuales de renta para el mantenimiento de cuatro religiosas».⁵⁰ La persona que intercedió para que este deseo se hiciera realidad fue D. Mariano José de Ibarguengoitia,⁵¹ párroco de San Antonio Abad en Bilbao. Además de esa contribución inicial, más los donativos que pudieran obtener

⁴⁸ Alonso Fernández, *Historia documental de la Congregación I*, 321.

⁴⁹ María Teresa Llach y María Arumi, *Historia documental de la Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad III* (Madrid: Editorial Viedra, 2005), 127.

⁵⁰ Ana María Alonso Fernández, *Historia documental de la Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad II* (Madrid: Editorial Viedra, 1971), 324.

⁵¹ Fue la persona que en 1858 solicitó Hermanas para abrir un colegio en la ciudad de Bilbao, petición que fue denegada alegando falta de personal.

para el sostenimiento del Colegio María y José, antes de finalizar el siglo XIX comenzó a funcionar un internado del cual obtenían una fuente de ingresos adicional.

El caso de *Vizcaya* es sorprendente por el número de fundaciones que se materializaron en 25 años escasos. Hablamos de un total de siete fundaciones.⁵² El desarrollismo industrial que vivió esta provincia en aquellos años, además de su capacidad económica y la propia necesidad de educar e instruir a las clases trabajadoras para cubrir la demanda de mano de obra son algunos de los factores que invitaron a promotores y personas bienhechoras a interesarse por establecer nuevos centros educativos para la educación de niñas.

El primer colegio vizcaíno fue creado en Deusto en 1878 y fue promovido del mismo modo que el de Zumaia; esto es, D. Mariano de Ibargüengoita fue quien solicitó Hermanas para la fundación de un colegio para el cual Doña Vicenta Gorocica y Arriaga cedió una casa con rentas para la manutención de éstas y del Capellán. También podrían disponer del producto de sus labores; además, el Ayuntamiento subvencionó la instalación de una «aguadera que les transportase el agua necesaria para las niñas y la limpieza de las clases».⁵³ El mismo patrón de fundación se repitió en las fundaciones del Colegio del Carmen de Portugalete en 1885,⁵⁴ del Colegio de San Fidel de Guernica en el año 1901⁵⁵ y del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús de Bermeo en 1902.⁵⁶

⁵² El Colegio del Carmen de Portugalete (1885) sufrió un incendio en el año 1891 que provocó que las Hermanas se trasladaran provisionalmente a Sestao durante cinco meses para instalarse en Deusto fundando el Colegio de Santa Teresa. La baja matrícula de este último hizo que el colegio se cerrara tres años más tarde, en 1894. La breve vida de este segundo centro junto con el incendio del Colegio del Carmen hace que en el Archivo Provincial de Vitoria apenas exista documentación concerniente a los mismos. Por lo tanto, de esos siete colegios fundados sólo cinco tenían continuidad en 1931.

⁵³ Alonso Fernández, *Historia documental de la Congregación II*, 352.

⁵⁴ Don Francisco de Ituriaga, sacerdote, contactó con las Hermanas para hacerlas llegar la propuesta de fundación de Doña Sotera de la Mier. Tras el incendio fortuito de 1891, la benefactora reconstruyó el Colegio y se hicieron cargo de él las Hermanas de la Caridad de Santa Ana.

⁵⁵ El Obispado de Vitoria solicitó a las Vedrunas que pusieran en marcha la obra que Doña Teófila de Aguirre y Oleta, religiosa profesa en el Convento de María de Orduña, estaba dispuesta a establecer en Guernica, su pueblo natal. Ésta había heredado una propiedad que perteneció a su madre Doña Fidela de Olaeta. Además del inmueble donó 90.000 pesetas.

⁵⁶ Nuevamente el Obispo de Vitoria junto con Don Quintín Goicoechea, párroco de Santa Eufemia fueron los demandantes de una nueva fundación para Bermeo. La bienhechora fue una viuda de dicha localidad llamada Doña Juanita Goitia.

A consecuencia del incendio que destruyó en 1891 el Colegio del Carmen establecido en Portugalete, se abrió ese mismo año el Colegio de Santa Teresa en Deusto. Su inminente cierre tres años después hace imposible saber los pormenores de su apertura, financiación y organización.⁵⁷ En el año 1898, la apertura del Colegio de Santa Teresa de Jesús en Bilbao se materializó gracias a que personas cercanas al Instituto sugirieron la necesidad de establecer un colegio en la «industriosa capital».⁵⁸ Finalmente, del Colegio de San José, fundado en Yurre en el año 1902, se desconoce quién lo promovió y cómo se aseguró el sostenimiento de la enseñanza y manutención de las Hermanas.

Se constata de todo lo dicho hasta el momento, que existieron dos modelos a la hora de promocionar nuevas fundaciones en las tres provincias vascas entre los años 1870 y 1902. Ambos patrones tienen un nexo común y es que el clero vasco formó parte activa en la proliferación de estas aperturas gracias a su comunicación con la Congregación y su propia aportación personal para las obras pías. En el primer periodo, el clero vasco en sus diversos estamentos con gran implicación del Obispado de Vitoria, —que vio con buenos ojos la presencia y la labor apostólica que las Vedrunas realizaban—, junto con agentes municipales, gestionaba la llegada de las Hermanas asegurando económicamente la continuidad de su labor apostólica. La cesión de bienes se realizaba a título personal para satisfacer el establecimiento de nuevas obras pías. En el segundo modelo, los promotores pertenecían al clero y, la principal fuente de financiación la proveía una mujer viuda con una acomodada posición social que dejaba en testamento propiedades y capital para que la obra educativa pudiera gestarse y sobrevivir en el tiempo. Este modelo difiere a de lo que venía ocurriendo en el resto de España, ya que las personas o entidades promotoras fueron diversas: ayuntamientos, juntas benéficas o de administración, particulares y algunas acciones de promoción llevadas a cabo por curas y párrocos. Este esquema rompe por completo con el panorama nacional, donde el perfil de las personas bienhechoras era heterogéneo. El clero vasco, en el proceso de asentamiento y expansión de las Hermanas Carmelitas de la Caridad, tuvo un papel decisivo y su implicación como promotores y como benefactores refleja la conciencia que tenían para con la sociedad vasca.

⁵⁷ La escasa matrícula y la existencia de otro colegio dirigido por la Congregación en Deusto pudieron influir de manera determinante en el cierre prematuro del Colegio de Santa Teresa.

⁵⁸ Llach y Arumi, *Historia documental de la Congregación III*, 198.

Organización pedagógica de los colegios Vedruna hasta 1931: gratuidad y pago

El contexto en el que se fundaron los colegios de las Hermanas Carmelitas en el País Vasco nos muestra la importancia y la apuesta que las personas benefactoras hicieron por impulsar la educación de las niñas. Esta Congregación llegó al País Vasco con unos principios curriculares, e incluso pedagógicos, claramente marcados de los que partió para satisfacer las demandas de las personas benefactoras.⁵⁹ A través de la documentación disponible en el Archivo de la Casa Provincial de Vitoria (ACPV), es posible reconstruir la evolución que sufrió la instrucción de las niñas durante el último tercio del siglo XIX y el primero de XX. A pesar de las lagunas que presentan algunos de los colegios,⁶⁰ se puede hacer una comparación intercentros atendiendo a variables tales como los niveles educativos ofertados, el tipo de alumnado que se admitía, el número de alumnas que estaban matriculadas o la propia organización pedagógica a través de los horarios o de los listados de libros de texto que utilizaban.

La inserción de las Hermanas Carmelitas en el País Vasco,⁶¹ tuvo como consecuencia que la educación que ofrecían tuviera que ir adaptándose a las necesidades, no sólo de las personas fundadoras o a la localidad, sino también a los principios educativos que desde la Congregación estaban vigentes. Este proceso de engranaje se puede ver a través de los Reglamentos redactados en diferentes momentos desde su llegada al País Vasco en 1871 hasta el final de la Restauración (1931).

Esta evolución formativa en el currículum ofertado por las Carmelitas de la Caridad hay que contextualizarlo en el fin específico que éstas tenían, que no era otro que «la educación de la juventud en el santo te-

⁵⁹ Ver Gráfico 1.

⁶⁰ Debido a estas lagunas señaladas, el análisis se ha basado en la documentación de los colegios María y José de Zumaya, Nuestra Señora de la Encina de Arciniega, Santa Teresa de Jesús de Bilbao, San Fidel de Guernica, San José de Yurre y Sagrado Corazón de Jesús de Bermeo. Los tres primeros se fundaron en el siglo XIX y los otros tres en el XX.

⁶¹ Para conocer el contexto histórico-político y social que el País Vasco de aquel momento ver: Mikel Urquijo Goitia, «Fueros y Revolución en el origen de la II Guerra Carlista», *Vasconia: Cuadernos de historia – geografía*, 26 (1998): 165-178, y «La Gloriosa en el País Vasco: ¿revolución o contrarrevolución?», *Ayer*, 44 (2001): 109-126. Para profundizar sobre la Diócesis de Vitoria consultar: Santiago de Pablo, Joseba Goñi Galarraga y Virginia López de Maturana, *La Diócesis de Vitoria: 150 años de historia (1862-2012)* (Vitoria: ESET, 2013) y Francisco Rodríguez de Coro, *El Obispado de Vitoria durante el sexenio revolucionario* (Vitoria: Caja de Ahorros Municipal de Vitoria, 1976).

mor de Dios, fundamento de toda sabiduría y base del bienestar posible en la vida humana». ⁶² La formación cristiana y piadosa era el pilar sobre el que se sustentaban el resto de aprendizajes. En el Reglamento del Colegio San Fidel, el artículo 2 fundamentaba esta convicción estableciendo que «siendo la Religión el primer deber de la mujer y la base de la familia y de la sociedad, su estudio ocupará el primer lugar». ⁶³ De ahí que la proporción de horas de clase dedicadas a la educación moral y cristiana fuera considerablemente mayor a la del resto de asignaturas. Además de las asignaturas de Doctrina Cristiana (o Catecismo) e Historia Sagrada,

también las restantes actividades escolares aparecían profundamente condicionadas por la religión: rezos al comienzo y el final de las clases, cantos litúrgicos, rezo diario del rosario, frecuentación regular de los sacramentos, calendario escolar marcado por las festividades religiosas, etc. ⁶⁴

La explicación del catecismo y del santo Evangelio y la dirección espiritual de las alumnas estaban normalmente a cargo del Capellán del Colegio, mientras que la enseñanza del resto de asignaturas era deber de las Hermanas con el propósito de educar señoritas atendiendo a los deberes religiosos y domésticos, así como a su instrucción literaria.

La fundación del Colegio María y José de Zumaya, y la documentación que de éste se conserva, nos permite ver, a la perfección, la evolución de la oferta educativa y de la propia organización pedagógica con el que un centro de esta Congregación podía funcionar. Doña Francisca de Echezarreta quería dejar un legado a su pueblo en forma de colegio. A cambio las Hermanas Carmelitas debían «dar la Enseñanza gratuita a todas las hijas y vecinas de este pueblo de Zumaya que quieran aprender a leer, escribir, contar, Gramática Castellana, Ortografía y las labores propias de su sexo» ⁶⁵. Este precepto respondía a la educación que se dispo-

⁶² Artículo 1.º del documento «Colegio de María y José dirigido por Religiosas Carmelitas de la Caridad —Zumaya—», 1924, legajo 2956, expediente 10, AUV. Lo mismo se recoge en «Colegio de San Fidel dirigido por las Hermanas Carmelitas de la Caridad en la Villa de Guernica», 1902, caja 856, AUV.

⁶³ «Colegio de Religiosas Carmelitas. Guernica», 10. ACPV.

⁶⁴ Maitane Ostolaza Esnal, «Feminismo en religión: Las Congregaciones Religiosas y la enseñanza de la mujer en España, 1851-1930», en *Mujer y política en la España Contemporánea*, eds. M. Concepción Marcos del Olmo y Rafael Serrano García (Valladolid: Universidad de Valladolid, 2002), 137-158.

⁶⁵ Artículo 5.º de la Copia de la contrata fundacional sin firmas y fechada en 30 de noviembre de 1871. ACPV.

nía, en parte, en la Ley Moyano de 1857 (ver Gráfico 1), y fue de obligado cumplimiento para el Colegio María y José desde 1871.

Estas enseñanzas dirigidas a las niñas gratuitas del pueblo, sin embargo, diferían de la educación ofertada a las alumnas de pago, que en el caso del Colegio de Zumaya debían ser forasteras. En 1901, por ejemplo, las asignaturas que se impartían a lo largo de la Enseñanza Primaria — elemental y/o superior— eran las siguientes: Doctrina cristiana, Historia sagrada, Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética, Geografía, Historia de España, Física e H.^a Natural, Geometría, Higiene y economía, Dibujo y Labores.⁶⁶ Suponía un aumento cuantitativo de esas primeras premisas establecidas por la bienhechora, y seguía ajustándose a lo que la Ley Moyano disponía desde 1857, añadiendo la geometría y la química, física e historia natural. Además, también se ofertaban con carácter especial otras asignaturas —denominadas comúnmente de adorno—, entre las que se incluían idiomas, música, arte y labores.⁶⁷

Con el paso de los años se fue concretando más la organización pedagógica. En el Colegio María y José, en la década de 1920, se identificaron los ramos de enseñanza, distinguiendo claramente las asignaturas generales y las especiales. Respecto a las materias generales se añadían a las ya citadas, la historia eclesiástica, la moral, la caligrafía, nociones de literatura, aritmética comercial, álgebra, nociones de historia universal y algunas labores. En el primer tercio del siglo xx, también empezaron a contemplarse asignaturas de carácter especial dirigidas a una incipiente profesionalización de la mujer: «Contabilidad, mecanografía, idiomas, francés y euskaro [sic], piano, canto, violín [sic] y armonium, pintura y cuanto es menester para una instrucción cumplida».⁶⁸ Esta oferta fue específica del Colegio María y José, incluyendo la contabilidad y la mecanografía dentro de las posibles asignaturas a cursar.

Existía un compendio de asignaturas específicas para la mujer en ese intento por formar buenas hijas, esposas y madres. Las asignaturas que se impartieron en los colegios dirigidos por las Hermanas Carmelitas

⁶⁶ Estadística de primera enseñanza, 1901. ACPV.

⁶⁷ Se enseñaba «inglés, francés y euskera; piano, canto y violín; pintura al óleo ó la acuarela, al pastel; labores delicadísimas y cuanto es menester para una instrucción cumplida». Estadística de primera enseñanza (1901). ACPV.

⁶⁸ «Colegio de María y José Zumaya», 1924, legajo 2956, expediente 10, AUV.

dirigidas a ese cometido eran las de Economía Doméstica, Higiene, y Derecho y Deberes Sociales. En el caso de la asignatura de Economía Doméstica, las Hermanas daban verdadera importancia a la práctica:

en la aplicación de la teoría, con lecciones practicas del arreglo de la casa, de culinaria y reposteria [sic] y contabilidad domestica. Ademas [sic] cada una se zurcirá su ropa y por turno tendrán ejercicio da plancha.⁶⁹

Esa parte teórica se cubría con libros de texto como el de *La niña instruida* de D. Victoriano Ascarza.⁷⁰ Este libro sobre fisiología e higiene, era un compendio que daba respuesta a lo dispuesto en el *Real Decreto de 26 de octubre de 1901*, que hacía obligatoria la enseñanza de la Fisiología y la Higiene en todas las escuelas de niños y niñas. Refleja en su primera lección esa representación social tan arraigada en aquellos tiempos, así como la prioridad social que existía de que la mujer interiorizara que su lugar estaba dentro de la casa, en el ámbito privado:

1. Si es necesario, queridas niñas, que sepáis leer y escribir, y que conozcáis el idioma que hablamos y otras varias cosas que aprendéis en la escuela, aun es más necesario que desde niñas seáis previsoras y ordenadas, que améis la limpieza y el trabajo, que empleéis bien el tiempo y que adquiráis, en fin, los conocimientos indispensables para el buen gobierno de una casa. Dios confió al hombre la misión de ganar con su trabajo para atender a las necesidades de la familia, y encomendó, a la vez, a la mujer, a la madre, el buen empleo de los recursos adquiridos, la buena administración interior del hogar, el cuidado de toda la familia.⁷¹

La subsistencia de los centros educativos de la Congregación, muchas veces no terminaba de quedar cubierta con las donaciones recibidas. El establecimiento de clases especiales de pago e incluso internados les daba

⁶⁹ «Colegio de María y José Zumaya», 1924, legajo 2956, expediente 10, AUV. Esta forma de enseñanza también se siguió en el Colegio San Fidel de Guernica.

⁷⁰ Cada Colegio utilizaba diferentes libros de texto en algunas asignaturas. Otro hecho a resaltar es que la Congregación a partir del siglo XX desarrolló su propia editorial publicando libros de aritmética, geografía o gramática.

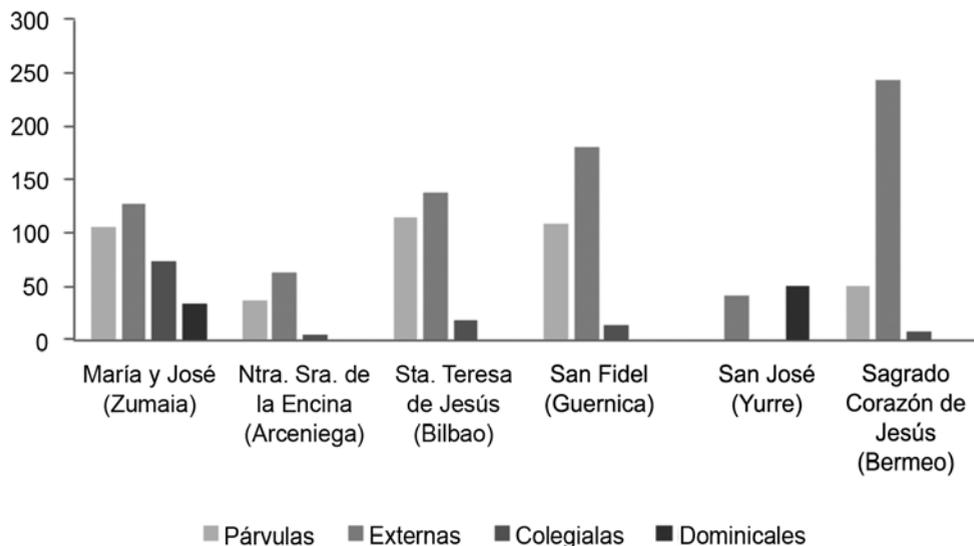
⁷¹ Victoriano Ascarza, *La niña instruida* (Madrid: El Magisterio Español, 1925), 5.

la posibilidad de paliar esas dificultades económicas. La organización pedagógica que las Hermanas contemplaban para alumnas internas, semipensionistas, externas de pago o gratuitas permite ver que la organización y disposición de las clases no era la misma. En los documentos y Reglamentos de los Centros educativos Vedruna de los que disponemos, se aprecian diferencias no sólo en las horas de entrada y salida de las alumnas o en la duración de las jornadas lectivas, sino también en las asignaturas impartidas y en su distribución horaria. Esto está estrechamente relacionado con el tipo de alumnas que atendía cada uno de los colegios. A pesar de los Estatutos en los que se fijaban las enseñanzas que las Hermanas podían impartir en sus Colegios, cada centro tenía capacidad de decisión a la hora de diseñar sus horarios y las materias a enseñar dependiendo de si la educación era para alumnas externas gratuitas o de pago, o era para alumnas pensionistas o semipensionistas. Por lo tanto, eran muchas las variables que entraban en juego a la hora de establecer el corpus de asignaturas y los horarios. Las características específicas de cada colegio y su alumnado, junto con las obligaciones contraídas por el Instituto en cada contrata fundacional, también influyeron de manera determinante en la elaboración de sus reglamentos y en la estructuración de las enseñanzas.

Esa diferenciación quedó específicamente recogida, por ejemplo, en el *Plan de Enseñanza y Reglamento* de 1906 perteneciente al Colegio San Fidel de Gernika. La forma en la que se organizaban los cursos no era igual para las niñas internas o pensionistas, que para las externas o para las gratuitas. Por ejemplo, el plan de enseñanza de las alumnas internas y de aquellas externas que pudieran instruirse como las primeras, constaba de siete cursos en los que se iban ampliando e incorporando nuevas asignaturas curso a curso, teniendo en cuenta que:

Un Curso no significa precisamente un año escolar; que suponemos de nueve ó diez meses, sino que conviene darle toda la extensión que según su capacidad necesitan las niñas para saberlo bien, pues difícilmente aprenderán las lecciones de un curso sin haber profundizado las del anterior que son su fundamento.⁷²

⁷² «Plan de enseñanza y Reglamento. Instituto de Hermanas Carmelitas de la Caridad», 1906, Caja 860, AUV.

Gráfico 3. Número y clasificación de las alumnas (1908)

Fuente: Datos extraídos de estadísticas disponibles en ACPV.

Para el resto de alumnas, incluidas las gratuitas, se confeccionaron otros programas en los que no se estableció una división por cursos, pero que tenían «extensión suficiente para que las alumnas queden debidamente instruidas». ⁷³ Así, el tipo de régimen de asistencia de las alumnas influía directamente en lo que a éstas se les enseñaba, partiendo de la base de que como mínimo serían instruidas en las asignaturas de la instrucción primaria, las labores y una profunda educación cristiana.

Otro factor importante a tener presente es el relativo a la configuración de cada Colegio en relación con la clasificación del alumnado. La Congregación, en sus *Estadísticas*, distinguía cuatro grupos: párvulas, externas, colegialas y dominicales.

La extensión y población de la localidad en la que se establecían, las propias necesidades del lugar y las condiciones contractuales adquiridas en la fundación del Colegio son clave para comprender la ausencia o existencia de uno u otro grupo de alumnas. Lo que es complejo saber, debido a la omisión de este dato en las propias estadísticas, es el porcentaje de

⁷³ «Plan de enseñanza y Reglamento», 1906, Caja 860, AUV.

alumnas de pago y gratuitas que había en cada colegio para analizar la fuerza que tenía la labor benéfica que las Hermanas llevaban a cabo. A excepción de los Colegios de Arceniega y Yurre que, al estar situados en poblaciones pequeñas, tenían complicado aspirar a sumar nuevas matrículas; se aprecia que el número de alumnas en los colegios de Zumaya, Bilbao, Guernica y Bermeo era de unas 300 niñas de media. Uno de los datos más llamativos del Gráfico 3 corresponde al elevado número de colegialas que tenía el Colegio María y José de Zumaya. Esto se explica, en parte, porque en este Colegio admitían desde el año 1875 colegialas y, por tanto, el tiempo de existencia transcurrido es el más extenso de los centros educativos contemplados en el Gráfico 3. La evolución en el número de niñas internas fue incrementando desde los últimos años del siglo XIX hasta llegar a las 74 niñas en 1908. El resto de Colegios llevaban menos de una década en funcionamiento desde sus fundaciones, a lo que hay que añadir que normalmente el internado se solía abrir algunos años más tarde del establecimiento inicial.

Las Hermanas se vieron en la necesidad de ir rediseñando programas específicos para atender a sus alumnas, adaptándose a las necesidades de las niñas y a las disposiciones legislativas; sin olvidar que su prioridad era la formación de señoritas, como quedó reflejado en sus Reglamentos. En este sentido, se puso más énfasis y esmero en definir claramente la formación de las alumnas que provenían de familias de clase media-alta y que iban a invertir en la educación de sus hijas, tal y como demuestra la limitada documentación referida a la educación de las alumnas gratuitas.

La incorporación del euskera en los colegios

Una de las aportaciones más interesantes de esta Congregación en el País Vasco es la incorporación del euskera en sus programas educativos desde 1875. En el Colegio de María y José de Zumaya, según consta en el *Libro de Visitas* del Colegio, eran 50 las niñas que estaban «bajo la dirección de una Hermana que enseñaba en vasco». ⁷⁴ El tratamiento que tenía el euskera era de asignatura especial y se ofertaba junto con otros idiomas como el francés o el inglés. Así ha quedado recogido en los Re-

⁷⁴ Alonso Fernández, *Historia documental de la Congregación II*, 326.

glamentos de los colegios de María y José de Zumaya, de Santa Teresa de Jesús de Bilbao y Sagrado Corazón de Jesús de Bermeo. Por ejemplo, en el Colegio Santa Teresa de Jesús la premisa para que se diera euskera era «que hubiera suficiente número de alumnas que lo desearan». Por tanto, quedaba a disposición de las familias la posibilidad de que sus hijas estudiaran euskera.

En la década de 1920, la enseñanza de la gramática vasca estaba contemplada en el horario para las alumnas externas en una sesión vespertina de media hora de duración. No obstante, se intuye que estas clases no eran diarias porque aparecía en la misma franja horaria que la enseñanza de gramática castellana. Además, el euskera estaba recogido en el listado de materias especiales.

Esta situación era verdaderamente excepcional dadas las circunstancias del periodo histórico en el que se insertan estos hechos, aunque no única. Los Hermanos de La Salle, por ejemplo, mantuvieron la enseñanza y traducción de texto en euskera en algunos colegios de Guipúzcoa.⁷⁵ La imposición del castellano en las escuelas en el siglo XIX era una realidad, manteniéndose el uso de la lengua vasca en ámbitos familiares y comunitarios.⁷⁶ Desconocemos, sin embargo, la motivación para iniciar la oferta de clases de euskera, el tipo de materiales que se usaban o cómo se organizaban las clases; hechos que podrían ayudar a perfilar y contextualizar la capacidad de inserción de la Congregación en la realidad vasca. No hay que olvidar que la primera experiencia de enseñanza del euskera se produjo tan solamente cinco años después de su llegada al País Vasco y, por tanto, el número de Hermanas en activo con conocimientos de esta lengua debía ser mínimo.

CONCLUSIONES

Las congregaciones religiosas femeninas dedicadas a la educación pudieron desarrollar su misión vista de la escasa atención que recibía la educación femenina en el siglo XIX. Todo esto se produjo en un momento donde la secularización de la sociedad ganaba terreno e hizo que el

⁷⁵ Paulí Dávila Balsera, Luis M. Naya Garmendia e Hilario Murua Cartón, *Bajo el signo de la educación: 100 años de La Salle en Gipuzkoa I*. (Donostia: La Salle, 2009), 92-102.

⁷⁶ Dávila Balsera, *Lengua, escuela y cultura*, 27.

aumento de congregaciones religiosas femeninas se extendiera. En este contexto surgió la Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad fundada por Santa Joaquina de Vedruna.

El modelo educativo que las Carmelitas de la Caridad desarrollaron en el País Vasco fue característico tanto por su establecimiento como por su rápida expansión en pocas décadas. Todo esto no hubiera sido posible sin el apoyo que el clero vasco brindó a esta Congregación para materializar sus fundaciones buscando personas benefactoras e incluso poniendo a su disposición bienes particulares.

La aportación que las Hermanas hicieron a su llegada al País Vasco es indudable, cubriendo, por un lado, la educación de las niñas pobres de las localidades donde se asentaron y, por otro lado, ofreciendo una educación sólida y completa a las niñas pertenecientes a las familias pudientes. Esta diferenciación se reflejó en las asignaturas, los contenidos y la organización pedagógica diseñada para alumnas gratuitas y de pago. Sin embargo, la esencia del modelo educativo que fue desarrollando esta Congregación fue común y estuvo basado en un eje principal, el de la formación cristiana y moral. Con esta formación se pretendía instruir señoritas que se hicieran cargo de sus obligaciones conyugales y familiares. Esta visión de la mujer se correspondía con el tipo de sociedad que en aquel momento existía; una sociedad donde el hombre era quien desarrollaba actividades en el ámbito público, trabajaba fuera de casa y era la fuente de ingresos de su hogar. No obstante, a finales de la Restauración la oferta de algunas asignaturas como la mecanografía o la contabilidad dejan entrever la necesidad de ofrecer a la mujer una formación más enfocada hacia el ámbito profesional.

Sin duda alguna, el hallazgo sin precedentes de este trabajo es la prematura presencia del euskera en los programas de estudios de algunos de los centros educativos fundados en el País Vasco por la Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad. Dadas las circunstancias históricas y las restricciones de uso público de esta lengua a finales del siglo XIX, el hecho de que se haya constatado la existencia de clases en vasco y de que se incorporara como asignatura de adorno demuestra que la Congregación dio un paso más en su inserción en el País Vasco, tratando de dar respuesta a una realidad con una cultura y una lengua propias. ■

Nota sobre la autora:

ESTHER BERDOTE ALONSO es diplomada en Educación Primaria y Lengua Extranjera, esta segunda con mención de Premio Extraordinario, y licenciada en Pedagogía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. En dicha universidad también ha realizado el Máster en Investigación en Ámbitos Socioeducativos que le permitió el acceso, en el año 2013, a una Beca Predoctoral convocada por el Gobierno Vasco para la realización de su tesis doctoral. En su recorrido profesional e investigador en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, ha compaginado su labor investigadora con la docencia universitaria en el ámbito de la Historia de la Educación del País Vasco. En el año 2014 realizó una estancia en la Queen's University de Kingston (Canadá). También ha participado en diversos Congresos y Simposios y, además, ha publicado un artículo titulado «La renovación pedagógica y el Concilio Vaticano II: el caso de La Salle y las Vedrunas en el País Vasco», *Historia Social y de la Educación*, 4 (3), (2015): 238-259.

