

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER ESPAÑOLA EN EL SIGLO XIX

PILAR BALLARIN DOMINGO

Universidad de Granada

Muchos son los aspectos aún sin estudiar que nos sitúan de forma adecuada en la educación femenina decimonónica; otros, ya estudiados, creemos deben revisarse a partir de las teorías feministas contemporáneas. A ello nos invita la nueva Historia de la Mujer que reivindica el protagonismo de la mujer en la Historia e intenta elaborar un marco conceptual e instrumentos metodológicos apropiados. El trabajo que presentamos, desde la perspectiva señalada, intenta contribuir a la corrección del modelo androcéntrico tradicional en Historia de la Educación al considerar la variable género como una categoría analítica. Por otra parte, es un intento de superar la dicotomía «victimización»/«logros femeninos», al tiempo que se analiza la educación como un instrumento fundamental en la transformación de las relaciones entre los sexos.

CONDICION DE LA MUJER ESPAÑOLA: CLASE SOCIAL Y EDUCACION

No será hasta finales del XIX cuando se tome conciencia en España del problema de la mujer: un problema existencial distinto del que emerge de las nuevas condiciones económicas y que, con ellas, adquiere nuevas dimensiones. La educación se presentará en ese momento como la condición previa más importante para la emancipación femenina, pues la ignorancia, se entiende, no sólo mantiene sometida a la mujer, sino que sirve, a su vez, para justificar dicho sometimiento. Esta toma de conciencia presentará en España características peculiares que la diferencian de otros países europeos y de EE.UU; analizar las condiciones de vida y educación de la mujer española, a lo largo del siglo, nos ayudará a comprenderlo.

Para ello creemos necesario buscar las diferencias que, en el sector femenino, establece la clase social y que nos ayudan a entender cómo la mujer vive, según su grupo, su específica función social y siente o no necesidad de cambiarla.

A finales de siglo ya nos indica San Martín que para la mujer «no hay clase media sino dos lejanas categorías sociales: la mujer de dinero y la mujer pobre»¹, siendo la de clase media «mucho más pobre y desvalida por sí misma que la muchacha del pueblo»². La realidad de esta situación y el mimetismo que presentan las nuevas clases medias hacia clases superiores hace que optemos por tratar a este grupo en último lugar.

LAS MUJERES DE CLASES POPULARES Y SU EDUCACION

El proceso industrializador, iniciado en Europa a fines del siglo XVIII, no se producirá en España hasta las primeras décadas del siglo XX. Así, pues, España, durante el siglo XIX, sigue siendo un país eminentemente agrícola³. La incorporación laboral de la mujer a sectores industriales, reducida y en zonas geográficas limitadas, no le proporcionará independencia alguna ya que el trabajo femenino en el sector obrero no es una opción sino una necesidad que la hará sentirse culpable de abandonar sus «verdaderas» obligaciones familiares: casa e hijos.

De esta forma, este sector femenino, minoritario, pero demostrativo de la capacidad productora femenina, no se integrará con el resto de obreros en la lucha común por la explotación, ni intentará liberarse económicamente.

Otro sector de mujeres de clases populares urbanas, trabajadoras de todos aquellos servicios que se consideran prolongaciones domésticas, serán conscientes del lugar que ocupan en una sociedad altamente jerarquizada como así se lo recordará todo tipo de estímulos. Esta situación les llevará a mantener costumbres y formas populares propias del medio rural de origen.

Aunque los dos sectores señalados merecerían atención diferenciada nos vamos a centrar en la mujer campesina, por considerar éste el grupo numéricamente más representativo de las clases populares.

Trabajos como los de Segalen⁴ nos hacen ver que olvidamos a menudo que en una sociedad agrícola la vida de la mujer es corta, dura, pero no marginal. La actividad de hombres y mujeres está íntimamente ligada. La mujer está lejos de permanecer confinada en la casa: el horno, la fuente, el lavadero... son el medio en que se mueve. Desarrolla todo un complejo de actividades que hacen de ella un ser autónomo: guisa, teje, cría ganado, cuida la huerta, hace quesos y conservas que llega a comercializar, etc. Toda esta serie de actividades genera todo un campo de saberes femeninos sobre

¹ SAN MARTIN, A.: «Trabajo de las mujeres». «(Respuesta al grupo XIV del cuestionario)», en COMISION DE REFORMAS SOCIALES: *Información oral y escrita, practicada en virtud de la Real Orden de 5 de diciembre de 1883 en Madrid*. en NASH, Mary: *Mujer, familia y trabajo en España, 1875-1936*. Anthropos. Barcelona 1983, p. 342.

² *Id.*

³ NADAL, J.: *La población española. Siglos XVI a XX*, Ariel, Barcelona 1966.

⁴ SEGALAN, M.: «Poderes y saberes femeninos a lo largo del siglo XIX», *Debats*, 7 (1984) 68-71.

la vida, la salud, la muerte... Conocimientos técnicos, médicos, sociales y simbólicos que sitúan a la mujer del medio agrícola en un plano diferente al masculino, pero no marginal. Su necesaria e imprescindible presencia en un sinnúmero de actividades da a las mujeres un poder propio que se traduce, a través de sus medios asociativos (horno, lavadero...), en un peculiar ejercicio del mismo: vigilando la norma moral, sancionando, denunciando... Discurso éste, que hoy calificaríamos de privado, que ejerce un importante influjo en las costumbres.

Cabría pensar que esto sucede sólo en las zonas de mayor riqueza agrícola pero, hasta en las más pobres, el trabajo de las mujeres es un componente esencial en el mantenimiento de la familia campesina. La diversidad de trabajos femeninos que recoge Alejandro San Martín hacia 1883⁵, aunque se basa en la zona noreste y norte de España, se considera elocuente de una situación que, si bien el mismo autor reconoce como explotadora sin diferencia de sexo, pone a la mujer en una situación de mayor libertad.

Ponemos esta situación de relieve para alejar la idea de que la libertad de la mujer será fruto de su instrucción y por ello «cualquier tiempo pasado fue peor». Será a partir del desarrollo industrial cuando se produzcan tan complejas transformaciones de la vida social y familiar que dejen vacíos de contenido los espacios hasta entonces femeninos y se produzca una mistificación de lo que se ha venido a llamar «valores propios de su sexo». En este sentido, el desigual proceso escolarizador producirá, a lo largo del siglo, un distanciamiento intelectual entre hombres y mujeres de las clases populares que provocará una dependencia femenina nueva.

La política educativa decimonónica, en su empeño por erradicar el analfabetismo, por diversos y cambiantes motivos: democráticos, reformistas, instrumentalizadores, se hará eco de una tradición diferenciada –por considerarla más natural que social– y colaborará a su amplificación a partir de tres convicciones:

- 1) Inicialmente considerando que la instrucción de la mujer no es un asunto público sino privado.
- 2) Siempre, considerando que su enseñanza tiene más que ver con la educación moral que con la instrucción propiamente.
- 3) Finalmente, consolidando un curriculum diferenciado.

La primera de estas convicciones, muy ligada a la segunda, hará que el optimismo doceañista que conexas educación–progreso, en su deseo generoso de llegar a todo el pueblo, no alcanzará a la mujer. Así vemos que el Informe de Quintana que proyectaba un sistema de instrucción universal, uniforme, pública, gratuita y libre, excluye a la mujer de sus disposiciones por los aludidos motivos, acercándose en este punto, según algunas autoras, al Informe más conservador de Taleyrand que al de Condorcet.

En la legislación posterior, reflejo de esta idea, se dejará al arbitrio de las Diputaciones, unas veces (Informe de 1814); a la iniciativa del maestro otras (Ley de

⁵ SAN MARTIN, A.: *Opus cit.*, pp. 315-342.

1838), hasta que la Ley Moyano, en 1857, establezca la obligación de crear tanto escuelas de niños como de niñas.

Aún así pervivirá mucho tiempo la idea de que la educación de las niñas es un asunto privado, de lo que es reflejo la prensa femenina, los moralistas y todos aquellos sectores tradicionales que aceptarán la escuela pública como «un mal menor». Así se expresaría en la prensa el que sería decano de la Facultad de Letras de Granada:

«Algunos escritores que aplauden, como es debido, las escuelas primarias de niños, mirándolas como un feliz resultado de la civilización amentan al mismo tiempo la aplicación de análoga institución para las niñas, que no es a sus ojos sino elocuente prueba de sus más tristes miserias»⁶

Cuando el objetivo político se centre más en la «reforma social de los pueblos», cuando se comprenda que el verdadero progreso consiste más en formar hombres «buenos» que hombres «sabios», se creará un ambiente más favorable a la educación de la mujer y se propiciará la idea de la instrucción femenina pública como un «mal menor» necesario.

«El Estado, pues, puede, porque debe, entrar en el hogar del pobre, del padre imposibilitado, a suplir la paternidad sin recursos»⁷

Así se expresa Panades y Poblet al referirse a la educación de las niñas de clases «pobres». Y es que, esta idea de reforma acepta la instrucción pública femenina, pero sólo para paliar las deficiencias morales de las familias de clase baja y, siempre, sobre el principio de su formación moral.

De la importancia de la educación moral, elocuente toda la literatura dirigida a la mujer, la legislación se hace eco. Sirva de ejemplo la Ley de 1838 que aconseja a los maestros que, para completar sus raquíuticos sueldos y contribuir al bien público, creen escuelas de párvulos o de niñas utilizando para ello los servicios de «sirvientas idóneas» o de sus propias esposas, pero sin abandonar nunca su responsabilidad principal: los niños. No es, pues, de extrañar que, llegando a fin de siglo, muchas escuelas de niñas no dispongan de mesas.

En la década moderada, abandonada ya la filosofía educativa basada en los derechos individuales, promover la instrucción ya dejará de ser un deber del Estado para convertirse en un derecho a controlarla y distribuirla de acuerdo con los intereses nacionales. Esta idea, si bien provoca, con la Ley de 1857, la obligatoriedad de escolarizar a las niñas, no creará un ambiente favorable a la revisión de la instrucción de que era objeto, consolidándose así un curriculum que si la ley presentaba diferenciado, más lo era en la práctica.

Así, pues, no habiendo una necesidad económica que propiciase una mayor instrucción femenina —puesto que ni la industria ni la agricultura se encontraban en un nivel de desarrollo que requirieran la instrucción de la mano de obra—, se producirá, como señala Cipolla⁸ para estas fases primitivas de desarrollo, un retardo en la instrucción de las clases trabajadoras más que un fomento real.

⁶ SEÑAN Y ALONSO, E.: «La educación de las niñas», *La Familia*, Granada, 1882, p. 156.

⁷ PANADES Y POBLET, J.: *La educación de la mujer según los más ilustres moralistas e higienistas de ambos sexos*, Ed. Seix i Cia, Barcelona, 1878, t. 3º, p. 200.

⁸ CIPOLLA, C.M.: *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel, Barcelona, 1983.

La política educativa centralista tendrá efectos especialmente desfavorecedores para el sector femenino que: a) mantendrá niveles elevados de analfabetismo (1870: 81% mujeres-68% hombres; 1900: 71,43% mujeres-55,7% hombres); b) limitó las posibilidades profesionales de la mujer y c) fomentó las escuelas de convento que aseguraban el conservadurismo del sector femenino.

Pero la persistencia del analfabetismo femenino y su distancia del masculino, en algunas zonas, no se explica por la escasez de escuelas femeninas sino por el arraigo de unas formas de vida, costumbres, mentalidad que, como intenta explicar De Gabriel⁹ para la mujer gallega, son muy diferentes según las tradiciones regionales. La educación, los procesos de socialización de este conjunto social femenino que permanece analfabeto, no es reconocible desde los parámetros educativos tradicionales, ya que la expresión oral será el único medio de inculcación ideológica y elemento fundamental del adoctrinamiento y el aprendizaje. La aceptación de una manera de estar en el mundo, el desempeño de determinados papeles, la sublimación de las propias carencias y de la limitación de horizontes será, sobre todo, el resultado de una acción indirecta, constante y múltiple, que se expresa en el conjunto de las relaciones sociales y que se transmite de individuo a individuo, de madres a hijas. De ahí la necesidad, señalada por diversas investigadoras e investigadores, de profundizar en el estudio de ciertos hábitos familiares, creencias populares, refranes y consejos y de prestar atención preferente al púlpito y al confesionario como elementos conformadores de una mentalidad a la vez que como manifestaciones de su propia vigencia.

LA EDUCACION DE LAS MUJERES DE CLASE ALTA

La clase alta no es un todo homogéneo. Al referirnos a ella lo hacemos tanto a la aristocracia como a la alta burguesía, ya que se trata de dos grupos interconectados por la fusión matrimonial «nobleza-dinero». La mujer será el principal vehículo de incorporación de la burguesía al estrato superior y ello estará siempre presente en su educación.

Concepción Arenal¹⁰ nos describe cómo estas mujeres con frecuencia se instruyen en sus casas mientras esperan matrimonio adecuado a su condición. Aprenden a leer, escribir, cocinar bien o mal y trabajos propios de su sexo: costura y bordado. Si la educación quiere ser esmerada se completa con un poco de geografía, historia, música y, en algunos casos, dibujo y francés. Pero todo ello sin regularidad y en la idea de que nunca le servirá. No realizan ningún ejercicio físico. Sus salidas, a misa o al paseo, son siempre acompañadas. Los juegos musculares se consideran masculinos, los suyos deben ser sedentarios para «no arrugarse ni despeinarse». La debilidad y enfermedad, fruto de tales hábitos, se convertirán en ideales de belleza.

⁹ GABRIEL HERNANDEZ, N. de: «El acceso de la mujer gallega a la cultura escrita en el siglo XIX», *Bordón*, 253 (1984), 437-448.

¹⁰ ARENAL, C.: *La mujer de su casa*, p. 200, en TURIN, I.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Aguilar, Madrid, 1976, p. 228.

Pero su educación como veremos, se adecúa al rol social que desempeñan. En definitiva, un barniz cultural y dominar algunas habilidades útiles para alternar en los salones eran suficientes y se calificarán como material de «adorno».

El estudio en colegios prestigiosos –como el Colegio de niñas nobles de Ntra. Sra. del Loreto, que además de primeras letras enseña baile y declamación, así como las Salesas de Madrid, Santa Victoria en Córdoba... –se irá aceptando como un mal menor ante la desatención o incompetencia de las madres¹¹. En estos, la instrucción, similar a la descrita, a veces se ampliaba con algo de aritmética o geometría, pero evitando los exámenes públicos, caso de realizarlos, para no someterlas a miradas colectivas prematuras, ya que «son flores delicadas como la del almendro».

Alrededor de los 15 años, fecha en que se considera acabada su educación, la muchacha se presenta en sociedad, cambia su indumentaria, acude a tertulias, paseos y teatros. Su único objetivo al que se ha orientado toda su educación debe cumplirse: conseguir un marido adecuado. La novela¹² presenta como denominador común en las conversaciones de estas jóvenes la estupidez, superficialidad, falta de ingenio y de ideas, a excepción de algún personaje de Pardo Bazán que no podemos olvidar era noble y feminista.

Caso de no cumplirse su objetivo matrimonial –y probable cuando las cifras de población femenina son superiores, sobre todo en algunas zonas, a las masculinas– el desequilibrio que probablemente producía, en estas mujeres, su «inutilidad» las convierte en el estereotipo de la «solterona» tan utilizado para demostrar la finalidad matrimonial de su naturaleza.

Tras el matrimonio, estas mujeres, cumplirán una función social importante en su esfera, en el marco del salón. En el salón se establecen toda una red de conexiones, a partir de su «savoir faire» –para el que se la instruyó–, fundamentales en la vida social y profesional del esposo. Así, pues, su educación, si bien criticada, le proporcionará los instrumentos que se creen indispensables para el mantenimiento de las relaciones sociales. No es pues extraño que estas mujeres no cuestionen su situación mientras no cambien las condiciones sociales.

Su salida del ámbito doméstico-social se producirá por la vía de su religiosidad. La novela de la Restauración¹³ representa a estas mujeres como ancladas en el pasado, cerradas a toda corriente progresiva, guardiana de los principios conservadores, que hace de la religión la piedra angular de su existencia. Será a partir de la dirección espiritual de estas damas como el clero ejercerá una gran influencia en todo este medio social. Es desde esta perspectiva desde la que hay que entender su caritativa respuesta al movimiento restaurador católico que, a raíz del Sexenio revolucionario¹⁴, invitará al activismo de éstas, generando un tipo de prensa con este objeto.

¹¹PANADES Y POBLET, J.: *Opus cit.*, T. 1º.

¹² GOMEZ-FERRER MORANT, G.: «La imagen de la mujer en la novela de la Restauración: Hacia el mundo del trabajo (II) y Ocio social y trabajo doméstico (I)», CAPEL MARTINEZ, R. M.: (Ed): *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1982. pp. 151-205. De ésta retomamos las referencias literarias.

¹³ *Ibid.*, p. 156.

¹⁴ REVUELTA GONZALEZ, M.: «Las escuelas de la Asociación Católica de Señoras de Madrid», *La Educación en la España Contemporánea. Cuestiones históricas*, SEP, Madrid, 1985.

LAS MUJERES DE CLASES MEDIAS: EDUCACION Y NECESIDAD LABORAL

Este grupo es diferenciable del conjunto social por tener un tono de vida superior al asalariado, bien por su cultura o sus relaciones sociales. Para Emilia Pardo Bazán es «aquella que no viste como el pueblo, que paga un criado o criada que la sirva y que posee una salita donde recibir a quien la visite...»¹⁵

La ciudad, la vida comercial, el valor del dinero... van cambiando fundamentalmente el sentido del «hogar», de la «casa». Ésta ya no es sólo el lugar de vida, sino la expresión de riqueza del propietario. La actividad productiva se ha desplazado del centro familiar, de la casa, y la mujer se ha quedado en ella sin ningún móvil que justifique su acción exterior. El dintel de la puerta de la casa es para este sector una división infranqueable. En el interior de la casa, según el nivel económico, puede realizar distintas tareas domésticas, pero de puertas a fuera tiene que abstenerse de toda ocupación, incluso compras, tenidas por serviles.

Pero lo que mejor va a caracterizar a este sector creciente en este amplio período es el mimetismo hacia las clases superiores y la epopeya de inseguridad que sufrirán las mujeres. Será en este grupo donde, por producirse las mayores contradicciones, comiencen las mujeres a tomar mayor conciencia.

Cuando ante una situación familiar límite la mujer desee trabajar para evitar la miseria se encontrará con la negativa del padre o esposo, ya que ese paso supone un desclasamiento: dejar de ser «señorita» y pasar a ser «pueblo». Así, pues, las mujeres de esta clase, coaccionadas por las convenciones a permanecer ociosas en medio de una casi miseria, están obligadas, paralelamente, a guardar unas apariencias que muestren el «decoro» de la familia.

También para éstas, y si cabe en mayor medida, la «caza de un buen partido» se convierte en una necesidad apremiante y para ello hará falta una buena dote o, al menos, una «toilette» que le permita presentarse en medios sociales adecuados.

Así, pues, a estas mujeres, frente a las anteriores, no les espera tras el matrimonio ninguna actividad propia; sólo deberán mostrar su «ocio» y por tanto no necesitan ninguna instrucción literaria. La cultura de «adorno», es decir, inútil, que no produce dinero, justificada en su medida para las clases altas, se va a convertir en el impropio modelo de este grupo.

Difícilmente, como las clases altas, podían disponer de institutrices, preceptores o acudir a colegios de élite y, considerada la escuela pública propia de clases populares, serán los colegios de religiosas los que atenderán a esta demanda, además de las escuelas privadas que proliferan en esta época como medios de subsistencia particular. Es por esto que diversidad de congregaciones femeninas dedicadas a la enseñanza aparecen en este período¹⁶: En 1804 se funda la Congregación de Santa Ana, en 1826 el Instituto de Carmelitas de la Caridad, en 1829 las Escolapias, en 1845 las Adoratrices

¹⁵ PARDO BAZAN, E.: «La clase media», *La España moderna*, Marzo 1890, p. 121. En GOMEZ-FERRER MORANT, G.: *Opus cit.* p. 161.

¹⁶ GUTIERREZ ZULUAGA, I.: *Historia de la Educación*, Iter, Madrid, 1968 pp. 325-326.

y el Instituto de Inmaculada Concepción y en 1856 el Instituto de la Anunciata. Tras el paréntesis del Sexenio aparecen: en 1870 las Hijas de Jesús, en 1876 las Esclavas del Sagrado Corazón, la Compañía de Santa Teresa y las Hijas de Cristo Rey. Muchas más serán las órdenes que se instalarán en España, provenientes de Francia, a partir de 1881.

Este sector femenino será, pues, más permeable al proceso alfabetizador pero no alcanzará mayor instrucción que aquellos conocimientos morales y prácticos que favorecían el desempeño de su función doméstica. El cuidado de la casa, la atención al marido y la educación de los hijos (las famosas tres k) serán el objetivo de su educación del que son elocuentes infinidad de textos. Pero, como decíamos, los objetivos de su formación trascienden los conocimientos prácticos comprendiendo toda una casuística de formas sociales imprescindibles en los sectores más acomodados. Estas normas, su conocimiento y cumplimiento con soltura, serán las que confirmen su verdadera posición dentro del grupo.

Son numerosas las guías para la conducta y educación de la muchacha de clase media, de las que Simón Palmer¹⁷ da cumplida relación, que vienen considerándose la mejor fuente para conocer las actitudes prevalecientes en la educación de la mujer.

Para finalizar, hay que señalar que esta mujer hogareña, privada de iniciativa, contrasta con la actividad laboral de la clase baja y la actividad social de la alta, y no podemos olvidar esto para comprender el papel fundamental que la religión ocupará en la vida de estas mujeres, cuyos rituales y moral van a coincidir con la moral social. No hemos de olvidar, además, que la religiosidad era una connotación que el hombre valoraba en la mujer y este era su horizonte. No obstante, este aspecto nos ayuda a no victimizar demasiado¹⁸ a estas mujeres, ya que si éstas aparecían sometidas en el orden material y físico no hay que olvidar, para mejor comprender el arraigo de esta situación, que los hombres quedaban subordinados en el orden moral ya que el equilibrio y la familiar felicidad eran resultados del comportamiento femenino.

Llegados a este punto, creemos, se explica por qué estas mujeres son las que de forma creciente, en el período que nos ocupa, necesitarán una instrucción mayor que les permita salir al paso de los problemas económicos accediendo a profesiones algo más dignas que las que se venían reservando a las mujeres. Sólo algunas mujeres y hombres de excepción, en torno a los sectores krausistas, a partir de 1868, se plantearán esta grave situación e intentarán corregirla. Pero, hasta entonces, ¿qué salidas profesionales se ofrecían a estas mujeres?

ACCESO DE LA MUJER A NIVELES SUPERIORES DE INSTRUCCION

Uno de los primeros intentos legales de proporcionar a las niñas algún tipo de educación superior fue la creación, bajo la dirección de Fernando VII, en 1819, de

¹⁷ SIMON PALMER, M.C.: «La mujer en el siglo XIX: notas bibliográficas», *Cuadernos bibliográficos*, nº 31 (1974) 141-198 y nº 32 (1975) 109-150.

¹⁸ GOMEZ-FERRER MORANT, G.: *Opus cit*, p. 172.

los *Reales Estudios de Dibujo y Adorno*¹⁹. Su objetivo, principalmente económico, era fortalecer el desarrollo de la industria ligera en España y tenía su claro precedente en las escuelas creadas por las Sociedades Económicas del setecientos. La enseñanza corría a cargo de profesores, pero era preceptivo que estuviese presente en todas las clases una viuda «de notoria buena conducta» que actuase de vigilante. Los requisitos para la admisión eran: conocimiento de la doctrina cristiana, saber leer y tener conocimientos de los «principios de escribir», si bien estos dos últimos requisitos no eran indispensables.

Otra profesión que ya de tiempo atrás se consideraba femenina y requería algunos conocimientos específicos era la de *comadrona o partera*. Esta actividad, regulada ya en 1750²⁰, se volvió a regular en 1804, estableciendo que las matronas fueran examinadas por los Reales Colegios de Cirugía en un acto teórico-práctico. Las candidatas tenían que ser viudas o casadas, éstas últimas con consentimiento del marido. No obstante, el ejercicio de esta profesión se realizaba sin dichos requisitos salvo en las ciudades que cada vez su exigencia fue mayor. Posteriormente será la Ley de 1857 y el Reglamento de 26 de Junio de 1860 los que establecerán estudios especiales para esta profesión.

El *magisterio* era otra de las más antiguas salidas profesionales, a éste se dedicaron gran número de mujeres sin titulación alguna. Hacia 1820 proliferaron tanto las que establecían colegios particulares —muchas veces a la sombra de su marido—, como las que daban clases por su cuenta bien en su propia casa o en la de sus discípulas. Algunas eran especialistas en enseñanzas «al estilo de París»²¹, o en alguna materia concreta. Otras anunciaban que enseñaban a «leer, escribir y buenos modales». Entre ellas abundaban las extranjeras. Las maestras de escuela eran sólo la mínima parte. Algunos centros privados se encargaban de su formación; también la Escuela Lancasteriana se ocuparía de ellas. El título lo obtenían previo examen de reválida en las Escuelas Normales de Maestros.

Habrá que esperar a 1858 para que aparezca la primera cultura femenina con título oficial con la creación de la Escuela Normal Central de Maestras.

La Ley Moyano de 1857 si bien supone un gran paso al «permitir» se establezcan Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas, lo dejó al arbitrio de las Diputaciones, que no se sintieron obligadas. A esta iniciativa ya se habían anticipado Badajoz, en 1851, y Navarra, en 1856, pero la falta de mandato expreso retrasó su organización hasta 1877.

No es nuestro objetivo, en esta ocasión, ocuparnos de este centro, del que las obras de Concepción Saiz²² y el artículo de Colmenar²³ dan cumplida información y ponen de relieve la escasa cultura que en ellas se recibía. No obstante, queremos destacar

¹⁹ SCANLON, G.: *La polémica feminista en la España contemporánea. 1868- 1974*. Siglo XXI. Madrid, 1986, p. 16.

²⁰ LOPEZ-CORDON CORTEZ, M. V.: «La situación de la mujer a finales del Antiguo Régimen (1760-1860)», CAPEL MARTINEZ, R. M.: (Ed), *Opus cit.*, p. 76.

²¹ *Ibid.*, p. 75.

²² SAIZ OTERO, C.: *Un episodio que no escribió Galdós. La Revolución del 68 y la cultura femenina.*, Libr. Victoriano Suárez, Madrid, 1929.

²³ COLMENAR ORZAES, M. C.: «Contribución de la Escuela Normal Central de Maestras a la educación femenina en el s. XIX», *Historia de la Educación*, 2 (1983) 105-112.

que todavía en 1880 no se estudiaban en ella ni Ciencias naturales, ni Física, ni Geometría, ni nociones de Comercio e Industria. Los exámenes de reválida se realizaban ante un tribunal de hombres indulgentes²⁴, siendo el único tribunal femenino el que juzgaba las labores, tarea que se consideraba con más severidad. Turín²⁴ señala cómo esta escuela se encontraba moribunda hacia 1869 cuando se instala allí la escuela de Institutrices.

Importancia especial merece el Decreto de 17 de Marzo de 1882, que confía casi exclusivamente a las mujeres la enseñanza de párvulos, cuestión defendida años atrás por Pablo Montesino; y el Decreto de 13 de Agosto de ese mismo año que se ocupará de reformar el curriculum asemejándolo más, en su carácter enciclopédico, al de la Escuela de Institutrices. La innovación, si cabe, más destacable es la incorporación del ejercicio físico.

La *enfermería*, también profesión considerada femenina, no fue objeto durante mucho tiempo de estudios específicos, ya que se consideraba una ampliación del servicio doméstico. Hacia finales de siglo, el Instituto Rubio, hospital docente de caridad fundado en 1880, creará una escuela de enfermeras²⁵.

Si pocas, como hemos visto, eran las profesiones, menos eran las chicas —como dice Pardo Bazán²⁶— dispuestas a ingresar en ellas. El ambiente social había elevado la vida doméstica a una especialidad tan compleja que exigía la total dedicación femenina. Al tiempo que se había glorificado el hogar, el medio exterior se presentaba con nuevos peligros. El trabajo de la mujer de clase baja se aceptaba como parte del orden natural: lamentable pero inevitable y la clase alta ociosa servía de modelo. La hostilidad que despertaba y el desprestigio social que le acompañaba frenó, pues, a toda mujer que su necesidad económica no fuera superior a todo.

Como más adelante veremos, sólo sectores muy limitados plantearán en este siglo el derecho de la mujer al trabajo, despertando muchas hostilidades de las que venía despertando el derecho a su educación. Hacia finales de siglo, la permisividad será mayor en aquellas profesiones que se consideraban como una «prolongación natural de su carácter», con escaso prestigio económico y social. Pero el derecho de la mujer de clase media a ingresar en las profesiones liberales suponía una mayor amenaza al «status quo» y la polémica desencadenada pervivirá hasta hace escasos años.

Tal era la evidencia de que la mujer española no pretendería acceder a estudios superiores que la legislación nunca había contemplado esta situación. Habrá que esperar a 1888 cuando ya 10 mujeres habían cursado estudios universitarios y no será hasta 1910 cuando se dicte una orden que permita a las mujeres matricularse libremente en la enseñanza universitaria oficial sin previa consulta a la autoridad.

La excepcional incorporación a las aulas universitarias de algunas mujeres antes de concluir el siglo²⁷ no significó su ejercicio profesional, salvo en aquellas

²⁴ TURIN, I.: *Opus cit.*, p. 230.

²⁵ SCANLON, G.: *Opus cit.*, p. 73

²⁶ PARDO BAZAN, E.: «La mujer española», *Opus cit.*, en SCANLON, G.: *Opus cit.*, p. 61.

²⁷ 15 mujeres concluyen sus estudios universitarios entre los años 1880-1890. Siete en Medicina y Cirugía, tres en Ciencias, tres en Filosofía y Letras y dos en Farmacia. CAMPO

especialidades que se consideraban más adecuadas (Medicina femenina e infantil, Farmacia); menos aún su incorporación activa al mundo del conocimiento. No olvidemos que Emilia Pardo Bazán no se convirtió en la primera catedrática universitaria hasta 1916 y con el voto en contra del claustro.

KRAUSISTAS- INSTITUCIONISTAS Y EDUCACION DE LA MUJER

La mayor parte de las iniciativas para reformar la educación tradicional de la mujer no se produce, como ya señalamos, hasta después de la Revolución del 1868, en que la labor de los krausistas conseguirá interesar a la opinión pública sobre el tema..

A la iniciativa de Fernando de Castro, seguido por Manuel Ruiz de Quevedo, se deben los primeros intentos. El primero de ellos con las *Conferencias Dominicales para la educación de la Mujer*, en 1869, tenía como propósito convencer de que la mujer, para cumplir su destino en la vida, necesitaba mayor instrucción. El objetivo de estas conferencias se ha querido ver posteriormente como un intento de alejar a la mujer de la tutela eclesiástica, más que a facilitar directamente su emancipación, ya que las argumentaciones de Fernando de Castro sobre la función social femenina conservan básicamente todos los elementos del puritanismo que caracterizarán a su grupo.

Los krausistas, frente al ideal de *la perfecta casada* de Fray Luis de León, que seguirá siendo el modelo del catolicismo más tradicional, aspiran a una mujer complemento armónico del hombre, aparentemente más igualitaria y que, no necesariamente, está destinada al matrimonio. De ésta forma, sin cuestionarse las finalidades tradicionales de esposa y madre, se introducen nuevos elementos que, en su desarrollo, dinamizarán una posterior emancipación.

No obstante, esta perspectiva regeneracionista, «lampedusiana», se limitará, inicialmente, a una adecuación del cliché clásico femenino a los nuevos tiempos: una mujer más instruida que sirva mejor al hombre y a sus hijos.

Así, pues, la educación de la mujer no se presenta, inicialmente, como un objetivo en sí mismo, ya que el objetivo fundamental es la regeneración social en el que la educación de la mujer, la madre, es un instrumento fundamental. Así dirá Castro a estas «nuevas» mujeres: «*Influid en el hombre para que sea algo... en política, en religión...*»²⁸.

Sin embargo, el institucionismo, en su evolución, no es un todo compacto, y la influencia de nuevas ideologías y doctrinas políticas diversificarán las posiciones

ALANGE, M.: *La Mujer en España: cien años de su historia 1860-1960*, Aguilar, Madrid, 1964 pp. 166-168.

²⁸ CASTRO, F. de: *Discurso que en la inauguración de las conferencias dominicales para la educación de la mujer pronunció... el 21 de Febrero de 1868*, Madrid, 1869, p. 16.

también en torno al feminismo. Así, pues, los postulados de Torres Campos, Posada, o Concepción Arenal y Pardo Bazán, próximas al grupo, no siempre serán aceptados por todos los institucionistas. El silencio ante el tema fue elocuente en algunos casos.

No es, pues, de extrañar que las 15 conferencias que se realizaron a cargo de hombres eminentes, cuya crónica realizó Concepción Arenal, se inspiraran todavía en un ideal de instrucción de cara a la maternidad, haciendo hincapié en la practicidad de conocimientos.

Tras las primeras 15 conferencias, adoptaron el nombre de *Sociedad de Conferencias y lecturas*, cuyas sesiones literarias llegaron a convertirse en una forma de distracción del mundo elegante, por lo que sus promotores las reconvirtieron en forma de cursos de los que se examinaron, finalmente, seis muchachas dando lugar a la *Escuela de Institutrices* en 1870²⁹.

Paralelamente, por las mismas fechas, se crea el *Ateneo Artístico y Literario de Señoras*, presidido por Faustina Sáez de Melgar, que sólo de forma vaga y superficial cumplió su objetivo: llenar el vacío cultural femenino.

A ésta siguieron otras iniciativas: La *Asociación para la Enseñanza de la Mujer* (1870-71), la *Escuela de Comercio para Señoras* (1878-79), la Revista *La Instrucción de la Mujer* (1882), que anunciaba también la intención de crear una sociedad de socorros mutuos y que serviría de estímulo a otras provincias, la *Escuela de Correos y Telégrafos* (1883), la *Escuela primaria y de párvulos* (1884), el *Curso de Bibliotecarias y Archiveras* (1894) y la *Segunda enseñanza* (1894).

Se plantearon también otras escuelas que no llegaron a tener existencias separadas de la Asociación, como la *Escuela de Idiomas*, la de *Cajistas de Imprenta* y la de *Dibujo y Música*.

La Escuela de Institutrices, supervisada por Dña. Ramona Aparicio, ofreció, durante mucho tiempo, la educación más amplia a que podía aspirar la mujer, pero su no confesionalidad levantó muchas reticencias y es de señalar que muchas alumnas se matricularían en ella sin pretender obtener título o sólo en cursos de «adorno». La superioridad de este Centro sobre la Escuela Normal, en la que se alojó durante algún tiempo, será descrita por diversos autores³⁰.

Sin entrar en detalles de estas iniciativas de las que se ocupan los autores ya citados, sí queremos señalar que Ruiz de Quevedo, dispuesto a propagar éstas por otras provincias, a través de la Real Sociedad Económica Matritense, invitará a otras sociedades a crear estudios de este tipo. Eco de ello encontramos en Álava donde se creará la

²⁹ A estas iniciativas se refieren: CAPEL MARTINEZ, R.M.: «La apertura del horizonte cultural femenino: Fernando de Castro y los Congresos Pedagógicos del siglo XIX» *Mujer y Sociedad en España 1700-1975*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1982. DI FEBBO, G.: «Orígenes del debate feminista en España. La escuela krausista y la Institución Libre de Enseñanza 1870-1890», *Sistemes*, 12 (1976) 49-82. JIMENEZ LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza*, Taurus, Madrid, 1973. SCANLON, G., *Opus cit.*, pp. 30-41. TURIN, I.: *Opus cit.*, pp. 226-237. SAIZ, I.C., *Opus cit.*

³⁰ SAIZ, C.: *Opus cit.* y TORRES CAMPOS, R.: «La enseñanza secundaria de las mujeres», *BILE*, 96 (1881) 85-90.

Sociedad Alavesa para la Enseñanza de la Mujer en 1879-80, a iniciativa de los profesores del Instituto y la Normal; en Valencia (1884), en Málaga (1886), en Granada (1889). A éstas seguirán Mallorca, Barcelona, Bilbao, Sevilla y Zaragoza.

No queremos concluir esta breve referencia sin añadir que las iniciativas institucionistas no tendrán una repercusión inmediata en la incorporación laboral —como ha estudiado Cristina Besora en Granada³¹—, y no podemos olvidar que su alcance se limita a sectores reducidos de la burguesía. No obstante, abren a la mujer española las puertas del ejercicio profesional en determinados campos generando con ello una nueva dinámica.

LA NECESIDAD DE INSTRUIR A LAS MUJERES: POSICIONES DE UN LARGO DEBATE

La influencia de otros países y las iniciativas krausistas... hacen que el tema de la educación de la mujer cobre nuevas dimensiones en el último tercio del siglo. El debate alcanzará al siglo XX sin conseguirse una mayoría de opiniones favorables a una educación igualitaria. El tema salta a la calle, pero seguirán siendo mayoritariamente los hombres los protagonistas.

En este largo debate distinguimos tres posiciones fundamentalmente: 1) Aquella protagonizada por los sectores más conservadores de la ortodoxia católica *tradicional*. Amplio sector de gran influencia social. 2) Un variado sector cuyo común denominador sería el *regeneracionismo* y que se amplía a medida que avanza el siglo. En este confluyen desde el catolicismo más liberal, liberalismo burgués, krausismo, republicanismo... y 3) Una posición *feminista*, muy minoritaria, en la que situamos a hombres y mujeres de excepción vinculados al institucionismo y socialismo posteriormente. Casos como Pardo Bazán, Concepción Arenal, Berta Wilhelmi, Torres Campos, Labra..., por citar algunos.

Estas tres posturas se decantan según la posición que adoptan con respecto a³²:

- a) Reconocer el derecho de la mujer a la educación.
- b) Dársela en iguales grados y contenidos a la del hombre.
- c) Permitirle el ejercicio remunerado de las aptitudes adquiridas.

Las posiciones más tradicionales defenderán que las niñas deben educarse en familia, la escuela pública es para ellas una fatalidad:

«La escuela primaria de niños es el beneficio de los resultados de la civilización; la escuela primaria de niñas es la prueba de una de sus miserias»³³.

³¹ BESORA ALTES, C.: *Las Enseñanzas para la Mujer en Granada a fines del siglo XIX*, Tesis de Licenciatura (inédita), Granada, 1987.

³² CAPEL MARTINEZ, R.M.: «La apertura...» *Opus cit.*, p. 115.

³³ BARRAU, T.E.: *Influjo de la Familia en la educación o teoría de la educación pública y privada*, Libr. Plus Ultra, Barcelona, 1860, p. 154.

«Leer, escribir, calcular y coser, esto es lo que las niñas deben aprender sin aparato alguno y, por decirlo así, en familia»³⁴

Mayor instrucción para la mujer se considerará fuente de inmoralidad y pérdida de su feminidad, además que su inferioridad natural indicaba que no era necesaria.

Esta inferioridad natural basada primero en creencias religiosas y revalidada a lo largo del siglo con argumentos pseudocientíficos lleva a Fernando Calatraveño, Doctor en Medicina, a decir en el Congreso Pedagógico de 1892:

«...ya se la considere en dorados salones, en mediana posición o en la modesta clase obrera, jamás podrá ser más que mujer, con sus ingenuidades de niño grande, su exagerado sistema nervioso, su imaginación vivísima, con su reflexión escasa, su coquetería innata...»³⁵

Opiniones como ésta, que se mantendrán hasta fechas próximas, tienen su fundamento³⁶ en las diferencias cerebrales estudiadas por Brocca (1862) y que encontrarán eco en la opinión española, los estudios de la morfología y la fisiología de la sangre con interpretación peyorativa para las mujeres, y el concepto generalizado entre médicos, biólogos y psicólogos de que el órgano directriz de la personalidad femenina es el útero, en tanto que el cerebro lo era de la masculina. También la teoría de la individuación-génesis de Spencer (1864) tuvo notable influencia en la oposición a que la mujer recibiera mayor instrucción.

Sectores conservadores, si bien más liberales coincidirán con heterodoxos y progresistas en dar una mayor instrucción a la mujer en base a la regeneración social. Así Panadés y Poblet, como los krausistas, reclamará amplia instrucción para la mujer ya que *«la salvación, la civilización, la felicidad del hombre, de la sociedad, está indefectiblemente en la educación de la mujer»³⁷*.

Sectores diversos y hasta contrapuestos coinciden en la influencia fundamental de la mujer en la familia y la educación de los hijos y desean acercarla a sus filas. Los católicos encontrarán argumentos en la racionalidad del alma femenina para defender una mayor formación si se desea mantener la religiosidad en la familia frente a doctrinas perniciosas que intentan alejarla de la Iglesia. Finalidad que en definitiva llevaría a una religión más racional. Sectores liberales también abogarán por su mayor instrucción para alejarla de la tutela eclesiástica que frena el progreso de las nuevas ideas. En cualquier caso la mujer se convirtió, para este sector regeneracionista, en un instrumento al servicio de diferentes «progresos».

Los sectores más progresistas del regeneracionismo en esa necesidad de instruir a la mujer llegarán a conceder se lleve a cabo en grados y contenidos iguales al hombre, pero aquí se descolgarán los más moralistas que no cuestionan que la función social

³⁴ SEÑAN ALONSO, E.: *Opus cit.*, pp. 155-156.

³⁵ CALATRAVEÑO, F.: *Actas del Congreso Pedagógico Hispano Portugués Americano 1892*, p. 163. En BATANAZ PALOMARES, L.: *La educación española en la crisis de fin de siglo. (Los Congresos Pedagógicos del s. XIX)*. Excma. Diputación Provincial de Córdoba, 1982, p. 164.

³⁶ SCANLON, G.: *Opus cit.* «Fuentes de autoridad del antifeminismo», pp. 159-194.

³⁷ PANADES Y POBLET, J.: *Opus cit.*, Prólogo, p. XI.

de la mujer está en la familia y su mayor instrucción debía servir únicamente al mejor desempeño de su papel social.

Así, mientras Encarnación Martínez Marina³⁸, maestra de Madrid, en el Congreso Pedagógico de 1882, pedirá educación idéntica al hombre con los mismos derechos profesionales, Mariano Carderera, cuyo influjo pedagógico es de todos conocido, dirá que no es malo que la mujer se instruya, *«lo que no debe ofrecer duda es que no debe fomentarse, ni menos excitarse en ella, las aspiraciones a salir de su esfera»*³⁹. Antonio Pérez de la Mata, Director del Instituto de Soria, insiste 10 años después en que *«solo las mujeres varoniles, y aún las que por vocación o cálculo, se sustraen de aquellos tan sagrados cuanto penosos deberes – refiriéndose a los familiares– pueden aspirar a una mayor cultura»*⁴⁰.

Un paso más serán pocos los que se atrevan a dar : ¿Puede la mujer acceder al ejercicio remunerado de las aptitudes adquiridas? El regeneracionismo no alcanzará este punto que pone en cuestión el orden social vigente y así lo entendieron las mujeres más exigentes que se limitarán a derrochar argumentos que allanen el camino. Ante esta cuestión emergerán las contradicciones propias de la época, las más elocuentes de cómo, junto a afirmaciones igualitarias, perviven tradiciones arraigadas.

Mientras Berta Wilhelmi, Pardo Bazán, Torres Campos, defienden el acceso de la mujer a todas las profesiones por derecho propio, Horacio Betanbol, dirá en el mismo Congreso de 1892:

*«...demos, como he dicho, a la mujer, todos los medios que pide para instruirse y ganarse la vida por sí misma... –y continúa- si las circunstancias la privan de tener un marido, un padre o hermano que trabaje por ella»*⁴¹

En esta afirmación creemos ver un ejemplo elocuente de esta coyuntura lejana todavía, a finales de siglo, a reconocer en la mujer un ser social independiente.

Los Congresos Pedagógicos de finales de siglo, a que hemos ido refiriéndonos, vienen siendo una fuente importante para medir el estado de opinión con respecto a la educación de la mujer a finales de siglo. Pero tengamos en cuenta que los asistentes a éstos son aquellos sectores profesionales más inquietos y por tanto distantes de la mayoría que sobre este argumento presumimos más tradicional. Aún partiendo de lo «avanzada» de la muestra, en el Congreso Hispano Portugués Americano de 1892, que dedicó una sección a la educación de la mujer, si analizamos las votaciones⁴², nos encontramos que el 75% estará a favor del derecho de la mujer a desarrollar todas sus facultades; este porcentaje se reduce a un 66% que apoyan se le instruya en todos los

³⁸ MARTINEZ MARINA, E.: *Actas del Congreso Nacional Pedagógico de 1882*, p. 227. En BATANAZ PALOMARES, L.: *Opus cit.*, p. 171.

³⁹ CARDERERA, M.: *Ibid.*, p. 317, en *Ibid.* p. 160.

⁴⁰ PEREZ DE LA MATA, A.: *Actas cit.*, 1892, p. 109, en *Ibid.*, p. 169.

⁴¹ BETANBOL, H.: *Ibid.*, p. 117, en *Ibid.* p. 164.

⁴² CAMPO ALANGE, M.: *Opus cit.* Recoge las votaciones de este Congreso, p. 130.

grados de la enseñanza y solo el 44% estará de acuerdo en que se incorpore a todas las profesiones, sin olvidar que en este 44% están incluidas opiniones como la del Sr. Betanbol. Así, pues, las cifras no hablan de las contradicciones propias y que se perciben cuando observamos que un 60% se mostraban contrarios a la coeducación.