

La educación de la mujer en el contexto sociopolítico y educativo contemporáneo español

D^a. M^a Soledad Sánchez Vidal

Licenciada en Geografía e Historia

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

En este artículo, trato de poner de manifiesto cómo la Constitución española de 1812 incorpora la idea de la educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debía intervenir el Estado, sentando las bases para el establecimiento del sistema educativo español aunque su concreción definitiva culminará, años más tarde, con la aprobación, en 1857, de la llamada Ley Moyano. El título IX de la Constitución incluye importantes ideas renovadoras en el campo educativo. Entre ellas cabe destacar su defensa de la universalidad de la Educación Primaria para toda la población sin excepciones y la uniformidad de los planes de enseñanzas para todo el Estado. Sin embargo, la sociedad por mucho tiempo siguió relegando a segundo término a la mujer, asignándole un determinado papel que le colocó siempre en manifiesta desigualdad respecto al varón. Educada para ser virtuosa y sumisa y para poder desempeñar sus tareas de ama de casa, buena madre y obediente esposa, sin duda se consideraba, en general, que era menos necesario para ella la adquisición de unos conocimientos que no iban a servirle para “la función que la naturaleza le había asignado.

Abstract

In this article, I try to show how the Spanish Constitution of 1812 incorporates the idea of education as a network whose organization, financing



and control the state should intervene, laying the groundwork for the establishment of the Spanish educational system but its final realization will culminate, years later, with the adoption in 1857 of the so-called Moyano Law. Title IX of the Constitution includes important innovative ideas in education. These include his advocacy of universal primary education for all people without exception and uniformity teaching plans statewide. However, the society continued long pushed into the background the woman and assigned a role that always placed in manifest inequality in male. Virtuous and educated to be submissive and to perform their tasks housewife, good mother and obedient wife certainly considered, in general, it was less necessary to acquire knowledge that would not serve for " function nature had assigned to her"

Palabras Clave

leyes; educación; mujer; sociedad

Keywords

laws; education; woman, society

Introducción.

La mujer en el siglo XIX libra una doble batalla; por una parte, la de mejorar sus condiciones materiales y, por otra, la de potenciar su educación de gran trascendencia para ella y la sociedad. El nivel educativo o de instrucción se convirtió en la sociedad liberal como elemento determinante a la hora de poder ascender en la escala social. Para la mujer, el grado de instrucción se tradujo en la posibilidad de alcanzar la independencia económica que el nuevo orden económico posibilitaba así como también el logro al reconocimiento social.



La mujer encontrará serias reticencias para conseguir sus objetivos dentro del mundo laboral, pero tropezará igualmente con muchas trabas en la lucha por el acceso a la educación. Habrá factores externos, sin embargo, que sin tener a la mujer por motivo directo, sí la implicarán y podrán favorecer su lucha. Entre estos factores cabe destacar el relieve que adquiere la enseñanza a partir del siglo XVIII. Para los *ilustrados* la instrucción suponía, por una parte, el medio necesario que brindaba la posibilidad de crear una élite de hombres capaces de dirigir la sociedad y realizar las medidas reformistas necesarias y, por otro lado, constituía también el elemento integrador de toda la comunidad porque –como decía Jovellanos– “...una nación ilustrada podía hacer grandes reformas sin sangre...”

A partir del siglo XIX, el interés por el tema educativo se acrecienta y la idea de que ser dueño de la educación otorgaba el poder de cambiar el mundo, se convirtió en la panacea del estado democrático como común sentimiento por parte de conservadores, liberales, socialistas o anarquistas. La Iglesia, por su parte, tratará de reconquistar por esta vía la preponderancia sociocultural perdida. Por esta razón y en gran medida, la batalla por la enseñanza será la batalla por la escuela y será ésta la que experimente las mayores y más tempranas transformaciones tanto en los métodos como en los contenidos y, por consiguiente, el magisterio compartirá desde el principio este interés recibiendo sus consecuencias benéficas mientras el resto de los estudios medios o superiores participarán de ellas más adelante.

Política educativa.

Nuestro siglo XVIII tuvo una *preocupación educativa* que se tradujo en las obras de figuras relevantes como *Feijoo, Jovellanos, Campomanes, etc.* No hay que olvidar, tampoco, la labor que las Sociedades Económicas de Amigos del



País desarrollaron al respecto y en las iniciativas de tipo oficial que se adoptaron en el reinado de Carlos III, sancionando económicamente a los padres que no enviaran a sus hijos a la escuela o dando la exención de *“Quintas Levas...Cargas Concegiles y Oficios Públicos a los maestros”* Se establecerá también por Real Provisión de 1771 un plan único para las Escuelas de Leer y Escribir que tratará de llevar a cabo un sistema de educación nacional centralizado con el fin de elevar el nivel de instrucción del pueblo. Más adelante, con respecto a la formación de las clases humildes se publicará una Real Cédula (2 de mayo de 1783) que comentará la necesidad de educar a las niñas, recibiendo éstas una enseñanza primaria gratuita con el propósito de formar buenas madres y esposas. Las nacientes Escuelas de Barrio serán ayudadas económicamente por las Sociedades Económicas de Amigos del País.

Los primeros años del siglo XIX (1800-1808) ofrecieron, en política educativa, los últimos intentos reformistas ilustrados pero la invasión napoleónica y la Guerra de Independencia originaron una profunda crisis política, financiera y educativa que dificultaría el camino a cualquier tipo de solución o reforma. Una vez constituidas las Cortes de Cádiz en septiembre de 1810, se convirtieron en el máximo organismo político hasta su disolución en 1814. A ellas correspondieron, durante este tiempo, las decisiones políticas fundamentales y las educativas, en particular, entre otras diversas materias de gobierno. La labor educativa de las Cortes gaditanas se centró fundamentalmente en el título IX (*“De la instrucción pública”*: artículos 366 a 371) de la Constitución de 1812 y en la elaboración del *Informe de 1813 y el Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública de 1814*.

La Constitución gaditana, en sus artículos 366 a 370 incluía declaraciones programáticas o de compromiso tales como el establecimiento de escuelas de primeras letras *“en todos los pueblos de la monarquía”* para la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo así como del *“catecismo de la religión católica que comprende también una breve exposición de las obligaciones civiles”*; creación del *“número competente de universidades”* y *“otros establecimientos de*



instrucción” junto a otras disposiciones de índole organizativa, tales como la uniformidad (formación de un plan general de enseñanza *uniforme en todo el Reino* y explicación de la Constitución “*en todas las universidades y establecimientos literarios donde se enseñen las ciencias eclesiásticas o políticas*”); centralización (atribución a las Cortes de la competencia máxima en materia educativa y creación de una Dirección General de Estudios “*a cuyo cargo estará bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública*”) La Constitución, en su artículo 25 también exigía “*saber leer y escribir*” y desde 1830 ello será requisito indispensable para “el ejercicio de los derechos de ciudadano”, es decir, para ejercer el voto.

El *Informe de 1813 (Informe Quintana)* y el *Dictamen y Proyecto de 1814*, por su parte, no eran una regulación ocasional o parcial, sino por primera vez en nuestra historia se trataba de una “*reforma radical y entera*” que daba forma a un nuevo sistema educativo. De ellos se desprendían aspectos fundamentales como éstos: la instrucción debía ser *universal*, es decir, debía extenderse a todos los ciudadanos; *completa*, o sea, abrazar el sistema entero de los conocimientos humanos distribuyéndose también con la mayor *igualdad* posible y asegurando “*a los hombres en todas las edades de la vida, la facilidad de conservar sus conocimientos o de adquirir otros nuevos*”. Respecto a la enseñanza costeada por el Estado debía ser *uniforme, pública y gratuita* y referente a *la primera enseñanza*, la “*más importante y necesaria*”, debía ser universal generalizándose a toda la infancia para facilitar el ejercicio de los derechos de ciudadano. Sin embargo, todo lo que se hallaba regulado en el Informe sólo venía propuesto en relación con la educación del sexo masculino ya que la instrucción de las mujeres, al contrario de la de los hombres -según el *Informe*-, convenía que fuera privada o doméstica, o se llevase a cabo en establecimientos específicos a cargo de las Diputaciones provinciales. Todavía más restrictiva era la disposición legislativa del *Dictamen y Proyecto de 1814* cuando se manifestaba que la “*educación de aquel sexo, que forma una parte preciosa de la sociedad*”, debía ser de índole moral, doméstica y privada. En todo caso, se



seguiría manifestando que para esa *“parte preciosa”* bastaba con *“escuelas públicas”* donde se enseñara a las niñas a leer y escribir y a las adultas *“las labores propias de su sexo”*, encargándose a las Diputaciones la determinación en cada provincia de su número, ubicación, dotación y arreglo.

Más tarde en el Trienio Liberal, *el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821* reproduciría sin variaciones sustanciales el proyecto de 1814. La única modificación importante se produjo en el tratamiento dado a la enseñanza privada al añadirse cuatro nuevos artículos (quinto a octavo) donde se establecía que aquéllos que pretendieran *“dar a su enseñanza la autorización conveniente para la recepción de grados y ejercicio de profesiones”* debían indicarlo y someterse a un examen de *“idoneidad”* del que se eximía a *“los catedráticos y profesores de los establecimientos públicos”*. Además de ello, sus discípulos debían ser antes examinados en las universidades o escuelas especiales de *“cada una de las materias en que deben estar instruidos para aspirar a dichos objetos”*.

Este Reglamento tuvo escasa vigencia por los múltiples problemas con los que hubo de enfrentarse: críticas tanto de los absolutistas como de los liberales exaltados; el derecho de veto legislativo del monarca que dificultaba su aplicación; la falta de recursos económicos y la escasez y baja formación de los maestros. La vuelta al absolutismo en 1823 provocó la caída del régimen liberal, el retorno a la situación anterior al levantamiento de Riego y el inicio de un nuevo período conocido como la *década ominosa* (1823-1833). Por R. D. de 1º de octubre de 1823, el monarca declaraba *“nulos y de ningún valor todos los actos de gobierno llamado constitucional”*. *El Reglamento de 1821 quedó derogado para dar paso al Plan Literario de Estudios y Arreglo General de las Universidades del Reino de 1824 (Plan Calomarde)*, que seguiría también una línea secularizadora – aunque de signo distinto a la emprendida por el liberalismo-, que irá dirigida a regular la enseñanza secundaria. El gobierno de Fernando VII perseguirá con el Plan de Estudios unos objetivos políticos, lo mismo que habían pretendido antes los Liberales; a unos y otros les interesaba



la instrucción pública como instrumento de poder y de consolidación del régimen político.

La enfermedad de Fernando VII en 1832, su muerte en 1833 y la regencia de M^a Cristina dieron paso a una etapa: la del advenimiento e implantación definitiva del régimen liberal. En ella y hasta mediados de siglo pudieron distinguirse, a su vez, una primera fase (1832-1836) de normalización política y configuración de las bases administrativas y económicas que hará posible otra segunda, más creativa y vigorosa en el campo educativo cuyo hito final será el Plan Pidal de 1845, ya en el Reinado de Isabel II. Tras los inmediatos años de aplicación se abrió otra fase de estancamiento en la acción oficial en la que el Concordato de 1851 representará el compromiso final de conflictos anteriores y el origen de otros posteriores.

Normalizada la vida política y dispuesta la estructura administrativa gubernamental, la desamortización de 1835 y 1836 con los liberales ya en el poder y la consiguiente supresión de conventos y órdenes religiosas (con la sola excepción en el campo educativo de los escolapios), proporcionó al gobierno por vía directa (edificios, tierras y rentas adscritas a servicios públicos) o indirecta (venta de bienes rústicos u urbanos para sanear la hacienda pública), las bases económicas que harían posible la actuación posterior. Así mismo la desamortización trajo consigo la identificación de las clases acomodadas - beneficiarias de la operación- con la monarquía de Isabel II y el liberalismo; también y, a la vez, el enfrentamiento entre este último y la Iglesia.

Planteada en la primera fase la necesidad de elaborar un nuevo plan de estudios surgirá el Plan General de Instrucción Pública (aprobado por R. D. de 4 de agosto de 1836) conocido como Plan del Duque de Rivas. Este Plan abarcaba todo el sistema educativo pero uno de sus rasgos más característicos fue el abandono del *principio de gratuidad*: la financiación pública debía crecer cuando “*la instrucción ha de abarcar mayor número de individuos*” y “*conforme en éstos escasean los medios de adquirirla*”, disminuye así el número de escolares, “*al paso que siendo menos los que se dedican a determinadas*



ciencias, conviene, dejar su estudio a los que tienen medios para costearla”, a fin de “ *no abrir ancha puerta a la masa indigente por un camino que no le es dado seguir*”. En cuanto a la enseñanza primaria establecía dividirla en dos niveles, elemental (completa e incompleta) y superior. También proponía la creación de Escuelas Normales para la formación de maestros: en Madrid, una Normal con el carácter de central y otras tantas en cada capital de provincia.

La necesidad de un marco legal que diera unidad y coherencia a las reformas hizo que en 1838, con el marqués de Someruelos como Ministro de la Gobernación, se presentaran dos proyectos de ley, uno, para la enseñanza primaria aprobado por ley de 21 de julio de dicho año y, otro, para la secundaria superior que sería retirado del Senado tras la votación negativa de su artículo primero. La *Ley de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838 o Ley Someruelos* y su *Reglamento para las Escuelas Públicas* de 26 de noviembre del mismo año seguían en lo fundamental las anteriores disposiciones, en especial el plan de 1836: división en elemental (completa e incompleta) y superior, obligación de sostener una escuela todo pueblo que llegara a los cuatrocientos vecinos, creación de comisiones provinciales y locales de instrucción primaria, gratuidad sólo para los “*niños pobres*”, y creación en cada provincia de una Escuela Normal, asignando a la de Madrid el carácter de central. En aplicación de dicha ley, en marzo de 1839 bajo la dirección de Pablo Montesino, se creaba en Madrid la Escuela Normal Central sobre la base de la Escuela Normal Lancasteriana que venía funcionando desde 1835 gracias al impulso de este pedagogo. Montesino había promovido también con el apoyo de la *Sociedad para mejorar y propagar la educación del pueblo*, la instalación en 1838, en Madrid, de la primera escuela de párvulos, nivel o tipo de enseñanza que en la *Ley Someruelos* sólo mereció una breve referencia final.

Por su parte, *El Proyecto Someruelos de 1838 para las enseñanzas secundaria y superior* establecía más restricciones para la enseñanza privada y adscribía a los institutos de segunda enseñanza, los productos de las propiedades, memorias, fundaciones, legados y obras pías afectadas a este



nivel educativo así como las rentas de las cátedras de latinidad y colegios de humanidades que hubiere en la provincia. Ambas cuestiones serán las más debatidas en el Congreso, pues los liberales se opondrán a las restricciones que se fijaron respecto a la enseñanza privada y los conservadores (futuros neocatólicos) defenderán el respeto a la voluntad de los fundadores de memorias, obras pías, etc. En opinión de éstos últimos, la creación de institutos no podía hacerse a costa de nacionalizar o expropiar las rentas de fundaciones, cátedras de latinidad y colegios de humanidades. En definitiva, ambos grupos desde posiciones diferentes se opondrán al proceso de centralización financiera e institucional del Estado.

Otro intento de sacar adelante una ley de enseñanza secundaria y superior fue el *Proyecto Infante de 1841*, elaborado por el primer gobierno progresista de la regencia de Espartero, pero ni siquiera llegó a ser discutido. Por todo ello, ya desde 1836 y sobre todo a partir de 1838 fueron introduciéndose por vía reglamentaria y mediante reformas parciales los aspectos fundamentales del sistema educativo liberal. Será *El Plan Pidal de 1845* el que posteriormente de unidad y coherencia a todas las disposiciones anteriores.

A la caída del regente Espartero en 1843, diez años después de la muerte de Fernando VII, todavía no se disponía de una ordenación completa y coherente de la enseñanza secundaria y superior. Había arreglos parciales y reformas de hecho, es decir, precariedad y provisionalidad. El inicio en 1844 de la conocida *década moderada* y de un período de cierta estabilidad gubernamental haría posible la consolidación legal e implantación definitiva del sistema educativo liberal, si bien, por vía decreto obviando el debate parlamentario. El *Plan General de Estudios* aprobado por real decreto de 17 de septiembre de 1845 o *Plan Pidal* fue redactado por los oficiales de la sección de Instrucción Pública a cuyo frente estaría Gil de Zárate¹.

¹ Antonio Gil de Zárate (1793-1861) nació en El Escorial y murió en Madrid. Estudió en París, perteneció a diversas academias y grupos literarios y destacó como autor teatral. Fue Jefe de la Sección de Instrucción Pública, Director general y Consejero del mismo ramo y Subsecretario de Gobernación. Tras su paso por la administración educativa escribió una extensa y documentada historia de la educación



Este Plan, centrado básicamente en la enseñanza secundaria y superior, partiría del estudio de las normativas anteriores para recoger o modificar las propuestas que había en cada una de ellas: Propondría dividir también la segunda enseñanza en dos: elemental y de ampliación; la universidad, por su parte, debía regirse por los principios de uniformidad y centralización y para ello se estipularía detalladamente los planes de estudio para cada una de las Facultades. Este Plan regularía también la carrera docente en sus diferentes modalidades (regentes y catedráticos) y categorías (de entrada, ascenso y término) así como sus retribuciones y aspectos básicos (inamovilidad, incompatibilidades, titulación...).

Por otro lado, frente a la libertad absoluta que residía de hecho en la enseñanza privada y a la multiplicación de centros sin las condiciones adecuadas, el Plan Pidal, tras limitar su posibilidad a la segunda enseñanza, siguió una línea restrictiva y de control estatal estableciendo unos requisitos mínimos para el titular, edificio, dirección y profesorado, incorporando los centros al instituto más inmediato a efectos de matrícula y examen, sujetándolos a la inspección gubernamental y exigiendo una autorización expresa de apertura. Según la justificación de preámbulo, la enseñanza no era una “*mercancía*”, ni debía “*equipararse a las demás industrias en que dominaba sólo interés privado*”. Había en ella un “*interés social*”, cuya guarda y vigilancia correspondía al Gobierno.

El Plan fue objeto de duros ataques desde las filas conservadoras y eclesiásticas. El más conocido de todos ellos fue el llevado a cabo por Jaime Balmes desde las páginas de *El pensamiento de la Nación*. Criticaba entre otros aspectos, la influencia francesa, el centralismo burocrático madrileño, la uniformidad en los planes de estudio, la escasa atención en la segunda enseñanza a la filosofía- ética o filosofía moral y, sobre todo, las restricciones y requisitos exigidos a la enseñanza privada, el no reconocimiento de los

española, *De la instrucción pública en España (1855)*. Imp. del Colegio de Sordomudos, Madrid, 3 vols.



seminarios como centros de enseñanza secundaria y el monopolio estatal universitario.

La respuesta a éste y otros ataques la realizó Gil de Zárate desde las páginas de su libro *De la instrucción pública en España*. En ellas, a partir del principio de secularización, justificaba y explicaba el tratamiento dado en el plan a la libertad de enseñanza, la no gratuidad y la centralización administrativa. Pero el tema del asunto era otro, tal como lo expresaría él mismo con estas palabras: *“Porque digámoslo de una vez, así mismo, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder; el que enseña, domina (...). Entregar la enseñanza al clero es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado (...) es en suma hacer soberano al que no debe serlo”*.

La conciliación entre Iglesia y Estado tendría lugar seis años más tarde, en 1851, con el Concordato. Con él la Iglesia, en plena contrarreforma educativa (planes de 1850 y 1852, reconocimiento de los seminarios como centros de enseñanza secundaria, mitigación e incumplimiento de la legislación sobre enseñanza privada, pase de las cuestiones educativas al Ministerio de Gracia y Justicia, freno al proceso de creación de institutos, supresión de la Dirección General de Instrucción Pública) y tras el restablecimiento de relaciones diplomáticas en 1848, consideraba la desamortización un hecho consumado para tranquilidad de los nuevos propietarios de los bienes desamortizados. A cambio, por lo que respecta al campo educativo se reconocía el control eclesiástico sobre la ortodoxia religiosa de cualquier enseñanza así como el derecho de inspección correspondiente. La conciliación parecía haber llegado; la transacción entre el liberalismo moderado y la Iglesia, en interés de ambas partes, parecía sellada. Pero nuevos problemas, entre ellos el de la libertad de cátedra, atisbaban en el horizonte y mostraban la precariedad del acuerdo. Esta cuestión (la del control y derecho de inspección) sería justamente uno de los puntos más discutidos en la *Ley Moyano de 1857*. Los problemas que planteaba dicha Ley, su extensión y aplicación, además de los debates que originó serían el prelude de la posterior y singular “cuestión universitaria”.



Hay que manifestar que el Plan Pidal, al recoger muchas de las reformas parciales introducidas en los anteriores planes, había dado cierta unidad y coherencia al nuevo sistema educativo liberal. Sin embargo, éste había sido aprobado por decreto rehuyendo al órgano legislativo, a fin de evitar el proceso sufrido por los proyectos anteriores de 1838 y 1841. Era, pues, un plan fácilmente modificable tras cualquier cambio de gobierno. Sucesivos planes aprobados en 1847, 1849, 1850 y 1852, hicieron más evidente la precariedad de lo establecido en 1845. La contrarreforma educativa de signo conservador y clerical echaría abajo, en pocos años, algunos de los aspectos fundamentales de este último plan.

Tras el bienio progresista y un breve gobierno de la Unión Liberal de O'Donnell, a medio camino entre moderados y progresistas, llega al poder en 1856 un nuevo gobierno moderado bajo la presidencia de Narváez y en el Ministerio de Fomento, Claudio Moyano². El año de permanencia al frente del mismo sería suficiente para sacar adelante *la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, texto de referencia obligada en nuestra historia educativa hasta la aprobación de otra ley de amplitud similar, *la Ley General de Educación de 1970*.

Una breve síntesis de los aspectos fundamentales de la ley no es sino una repetición de lo ya indicado en otros planes o proyectos anteriores. Así, en la enseñanza primaria, se establecía la división en dos niveles, su financiación municipal, la obligatoriedad desde los seis a los nueve años, la no gratuidad para quienes pudiesen pagarla y la existencia de Escuelas Normales. La segunda enseñanza comprendía dos ramas paralelas, los “estudios generales” y “de aplicación”- ambas se impartirían en los institutos- que serían costeados por las Diputaciones provinciales. Se regulaban así mismo las Facultades (Filosofía y

² Claudio Moyano y Samaniego (Fuentelapeña, Zamora 1809-Madrid, 1890) había estudiado en Salamanca y Valladolid, doctorándose en Derecho en esta última Universidad. En 1834 inició la carrera docente universitaria, siendo profesor de Economía Política y Derecho Político-Constitucional. Fue rector de las universidades de Valladolid y Madrid, alcalde de Valladolid, diputado, senador y ministro de Fomento en tres ocasiones. Como político militó en las filas del partido moderado en su tendencia centrista y conciliadora.



Letras, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología), las Escuelas de Ingeniería y otras “enseñanzas superiores”, y las “enseñanzas profesionales” (Veterinaria, Profesores Mercantiles, Náutica, Maestros de Obras, Aparejadores y Agrimensores y Maestros de Primera Enseñanza). En relación con el profesorado y la administración educativa, la ley se limitó, del mismo modo, a dar rango legal a disposiciones anteriores (carrera docente funcional y centralización). En cuanto a la enseñanza privada se seguiría el régimen de autorización gubernamental expresa y exigencia de unos requisitos determinados al empresario sobre el edificio o los profesores, si bien, los institutos religiosos de ambos sexos podían obtener una autorización general “dispensando a sus jefes y profesores de título y fianza” (art. 153).

En cuanto a la enseñanza y a los profesores, el artículo 295 establecía que las autoridades académicas y civiles cuidarían de que en los centros de enseñanza no se pusiera impedimento alguno a la autoridad eclesiástica encargada “*de velar sobre la pureza de la doctrina, de la fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud*”. Con ello se cumplía la promesa dada por los moderados a los neocatólicos³ en los debates parlamentarios de recoger el derecho de inspección eclesiástica reconocido en el Concordato de 1851. En el artículo 170 al regular la inamovilidad del profesorado -una ya vieja conquista de planes anteriores- se establecía que ningún profesor podría “*ser separado sino en virtud de sentencia judicial que le inhabilite para ejercer su cargo o de expediente gubernativo, formado con audiencia del interesado y consulta del Real Consejo de Instrucción Pública, en el cual se declara que no cumple con los deberes de su cargo, que infunde en sus discípulos doctrinas perniciosas o que es indigno por su conducta moral de pertenecer al profesorado*”.

³ La única oposición al Proyecto vino de los neocatólicos y del ala conservadora del partido moderado. Pedían la inclusión de una base donde se hiciera referencia expresa al derecho de inspección e intervención eclesiástica en la enseñanza, de acuerdo con lo dispuesto en el Concordato de 1851, y a su extensión a los libros de texto y profesores. Los moderados centristas, entre ellos, Claudio Moyano, argumentaron que tal referencia era innecesaria por figurar ya en el Concordato y que de lo que se trataba era no de hacer una ley de partido sino una ley nacional con la que pudieran gobernar diferentes grupos políticos.



Este artículo, abierto a interpretaciones extensivas acerca de qué doctrinas eran perniciosas o qué conductas eran indignas, sería el origen, en manos de neocatólicos o conservadores en el gobierno, de los expedientes disciplinarios y separaciones de sus cátedras en 1865, 1868 y 1875 de diversos profesores krausistas, demócratas o positivistas -especialmente con el marqués de Orovio al frente del Ministerio de Fomento, uno de los diputados neocatólicos más destacados-, de la conocida “cuestión universitaria” así como de frecuentes y agrias polémicas entre estos profesores y algunos prelados, eclesiásticos o neocatólicos destacados.

A modo de síntesis podemos manifestar que el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 ya significó, en la historia de la educación española, el primer intento serio de dar a la enseñanza un sentido coherente y una estructuración orgánica. Significó también que el Estado fuese adquiriendo conciencia de que la enseñanza no era sólo un bien individual sino también un bien común y que, por consiguiente, él tenía que intervenir en *su organización, dirección y control*. Que a pesar de la vuelta al absolutismo por parte de Fernando VII y posteriormente de la etapa turbulenta y caótica de 1833 a 1843 que tuvo su más clara referencia en los órdenes político, social e ideológico, a partir de 1844 se inicia un período de sistematización legislativa durante la década moderada que culminaría con un hito importante para la historia de la educación española, el Plan de Estudios de 1845, referencia clara para disposiciones legislativas posteriores - Ley Moyano de 1857 -, pues significó el intento de consumación del proceso de secularización de la enseñanza en España como el mismo Gil de Zárate dejaría entrever. Este entendería que desde el establecimiento de las universidades, la enseñanza pública había salido del seno de las iglesias para instalarse después en las escuelas seculares y aunque la enseñanza pública había permanecido durante muchos años bajo la dependencia del Pontificado, sujeta al clero y sus doctrinas, el elemento laical iba ganando cada día más terreno.



Pero a pesar de estos intentos centralizadores y secularizadores que trataron de plasmarse, primero, durante el Trienio Liberal y, después, en el reinado de Isabel II, los resultados fueron escasos ya que hubo limitaciones de diverso tipo, tanto económicas como ideológicas, y las vicisitudes históricas por las que seguía atravesando el país hicieron que la batalla educativa no se planteara hasta el último cuarto del siglo XIX. La Iglesia, por su parte, seguirá manteniendo el control de la enseñanza de forma directa a través de los colegios o indirecta teniendo a la Religión como asignatura obligatoria e importante en todos los planes. El retraso cultural de España respecto a otros países europeos era evidente pues para 1860 tres cuartas partes de los españoles eran analfabetos y la pedagogía continuaba anclada en supuestos tradicionales.

Con la Revolución de 1868, España se abrió a corrientes renovadoras europeas como el *Krausismo*, llegando éste de la mano de Sanz del Río. Con la apertura de nuevas libertades durante el Sexenio y de la mano del grupo krausista, el problema de la enseñanza consiguió interesar a un grupo más amplio de personas. Durante la Restauración se intentará plasmar la *reforma educativa* impulsada por el auge de la burguesía y los inicios de un cierto desarrollo económico. La enseñanza constituirá en las últimas décadas del siglo XIX uno de los temas palpitantes, girando su polémica en torno a tres cuestiones importantes: *centralización, secularización y coeducación*.

Por una parte, la corriente tradicional, católica y conservadora, que hundía sus raíces en el humanismo cristiano del siglo XVI, se opondrá a todo cambio por la amenaza que ello implicaba a los intereses de sus defensores. No obstante, las experiencias pedagógicas de dos sacerdotes –Andrés Manjón⁴ y el Padre Poveda⁵– constituirán el interés de adaptar la enseñanza confesional a los

⁴ Andrés Manjón realizó la carrera eclesiástica estudiando Filosofía y Derecho. Gana por oposición en 1878 la Cátedra de Disciplina Eclesiástica en la Universidad de Santiago de Compostela y en 1880, tras una vacante, le conceden la misma Cátedra en la ciudad de Granada, ciudad en la que vivirá el resto de sus días y donde comenzó su obra revolucionaria de métodos pedagógicos en las Escuelas del Ave-María.

⁵ Pedro Poveda fue un sacerdote, pedagogo y escritor español, protector de gitanos en las cuevas de Guadix. Víctima de la persecución religiosa durante la Guerra Civil Española, fue asesinado en las tapias del cementerio de la Almudena. Funda en 1911 la Institución Teresiana que fue aprobada por el Papa Pío XI (1924) como Pía Unión de Fieles a nivel internacional para que hombres y mujeres, desde sus diversas profesiones y especialmente en el ámbito de la educación y la cultura, trabajasen por la



nuevos tiempos, modificando sus métodos y contenidos, sin por ello tener que modificar los principios esenciales que conformaban la doctrina católica. Así con *Las Escuelas del Ave María*, el Padre Manjón trató de acercarse y educar al proletariado abriendo la educación a los dos sexos aunque el número de niños será pronto superior al de niñas. En 1911 será el Padre Poveda quien proyectará la creación de una *Institución Católica de la Enseñanza* - Institución Teresiana- donde podrán formarse buenos maestros para que con su presencia, tanto en centros docentes oficiales como en privados, se trate de frenar el proceso laicizador y estatalizador de la enseñanza.

Por otro lado, paralelamente a esta corriente tradicional, la corriente liberal que hundía sus raíces en la *reforma* nace entre la burguesía y tuvo su máxima contribución en la *Institución Libre de Enseñanza*, creada en 1876 por un grupo de profesores universitarios – Giner, Figuerola, Moret, Salmerón, Azcárate, etc.- que formados en el Krausismo otorgarán a la cultura una fe incondicional como medio regenerador del país y, al mismo tiempo, como amortiguador de las tensiones sociales. Para éstos, la enseñanza debía cumplir un doble objetivo: educar e instruir a todos los individuos. Pero sólo este cometido sería posible modificando los métodos, planteamientos, iniciando los cambios desde la misma escuela y buscando la igualdad en las posibilidades de instruirse todos los ciudadanos. De ahí, que desde esta postura, se defendiera una enseñanza pública, gratuita y obligatoria en los niveles primarios; también laica aunque no significara anticatólica sino simplemente *no dogmática* para evitar todo fanatismo y *coeducativa* a fin de que el sexo dejara de constituir un factor discriminatorio para la mujer, abogando siempre por una enseñanza personalizada y experimental. Los planteamientos coherentes de esta corriente y el carácter reformista de los cambios que propiciaba facilitarán a la Institución Libre de Enseñanza el acceso, incluso, a los niveles de decisión oficiales y tras la crisis del 98, el grupo de Giner será el gran inspirador o el gran propulsor, a veces, de

transformación humana y social, según el Evangelio. Se le confió la organización de las Estudiantes Católicas y de las Juventudes Femeninas Universitarias



todas aquellas reformas que en el terreno educativo se adoptarán durante el primer tercio del siglo XX. Las doctrinas socialista y bakunista también llegarán a España en el siglo XIX pero no llegarán a poner en marcha su alternativa al sistema educativo hasta el siglo XX; tampoco constituirán un serio peligro por el eco minoritario obtenido, dado que los ataques de los grupos conservadores serán más constantes hacia el grupo institucionista.

Entre el contenido elaborado por los programas educativos socialista y anarquista y el elaborado por el reformismo burgués apenas hay diferencias, pues todos ellos defenderán una enseñanza integral, en libertad, igualitaria, tanto si se refiere a las clases como a los sexos, racional y científica, laica y apolítica, coeducativa, en contacto con la naturaleza y con una base experimental. En el terreno práctico, los anarquistas⁶ tendrán su mayor aportación con la creación de la *Escuela Moderna* inaugurada por Francisco Ferrer i Guàrdia en Barcelona, el 8 de septiembre de 1901. A su sombra aparecerá una Escuela Normal para preparar al Profesorado y unas Conferencias Dominicales Públicas inauguradas el 15 de diciembre de ese mismo año. Pero aunque con el tiempo las Escuelas Racionalistas se extendieron a Valencia, Granada, Sevilla y otras ciudades andaluzas, en 1909 se puso fin a la experiencia ya que su fundador fue encarcelado y ejecutado en ese mismo año.

En los medios avanzados - no sólo anarquistas -, la cuestión de la educación de hombres y mujeres era una pieza central en el debate público. La educación como el arte o la ciencia no podía ser cosa de minorías y para minorías. Es en este contexto libertario, republicano y progresista europeo de fin de siglo donde hay que ubicar las ideas pedagógicas de Francesc Ferrer i

⁶ El historiador francés Jean Maïtron sitúa entre 1897 y 1914 el momento en que la problemática educativa suscitó el máximo interés en los medios anarquistas. En 1898, por sugerencia de P. Kropotkin, se creó un Comité pro-enseñanza anarquista, con el propósito de hacer frente a lo que este grupo consideraba la enseñanza religiosa y burguesa dominantes. La iniciativa pro-enseñanza libertaria de 1898 adoptaba el principio de una educación verdaderamente integral, racional, mixta y libertaria, es decir, escrupulosamente respetuosa con la libertad, y por lo tanto, contraria a una disciplina basada en el disimulo y la mentira, contraria a los programas escolares anuladores de la originalidad, la iniciativa.



Guàrdia que en sí mismas no tenían nada de originales aun cuando sí lo fue su forma de llevarlas a cabo.

Ferrer i Guàrdia consideraba la educación como un problema político. Había tomado conciencia de que las clases dirigentes habían ido comprendiendo progresivamente que la clave de su poder hegemónico estaba en el control de la escuela. En consonancia con la tradición socialista libertaria, Ferrer revistió su concepción educativa de una decidida orientación antiestatal. La educación – según éste – no podía basarse en prejuicios militaristas ni chovinistas, ni en dogmas religiosos, sino que debía tomar como guía los desarrollos de la ciencia positiva. Ferrer, pues, apostaba por una enseñanza “científica y racional”. La ciencia positiva era la columna vertebral de una educación emancipadora que debía estar al servicio de las verdaderas necesidades del individuo y de la sociedad. La razón artificial aplicada a la pedagogía propiciaba la alienación y sumisión. Frente a la violencia física y mental había que reivindicar la ausencia de premios y castigos en la escuela así como la supresión de exámenes y concursos. Ferrer también apostaría por una educación en régimen de coeducación de clases sociales donde ricos y pobres “*puestos unos con otros en contacto en la inocente igualdad de la infancia*” alcanzaran el objetivo supremo de una “*escuela buena, necesaria y reparadora*”.

La pedagogía racional y científica concedía un valor decisivo a la coeducación de sexos en el convencimiento de que la mujer y el hombre completaban el ser humano y, por tanto, el trabajo humano debía ser elemento de conjunción entre el hombre y la mujer. El plan racionalista de educación proponía disolver las divergencias y prejuicios intelectuales y afectivos que separaban clases sociales, grupos étnicos, sexos y naciones. El internacionalismo que preconizaba constituía el ideal de lengua única basado en el esperanto y en la superación de lo que Ferrer consideraba como falso: el problema de las lenguas maternas o territoriales. Por este motivo, a pesar de ser catalán, Ferrer rechazaría la enseñanza en catalán por motivos ideológicos; no porque no supiera distinguir entre un catalanismo progresista y un



nacionalismo conservador sino por considerar que el uso pedagógico de la lengua materna constituía un *empequeñecimiento* de la idea humana.

Para el pedagogo catalán, las reformas educativas que promovían las clases dirigentes de los estados capitalistas, avaladas por los expertos en ciencias de la educación, no pretendían secundar tanto el desarrollo espontáneo de las facultades del niño – dejarle buscar libremente la satisfacción de sus necesidades físicas, intelectuales y morales -, como imponerle pensamientos, hechos y una forma de ver el mundo que venían a desarrollar una ideología conformista y legitimadora de la injusticia. Solamente una sociedad nueva y libre, solidaria y comunista tenía sentido con el trabajo en común de mujeres y hombres educados de acuerdo con las pautas y valores referidos; unos valores de libertad, de creatividad, de voluntad de criterio, de ayuda mutua; una sociedad en la que la expresión creativa a través del juego tuviese una continuación natural en el trabajo, en la actividad manual e intelectual y en la culminación de obras de tal manera que después el niño-hombre pudiese reconocerse en ellas. En definitiva, lo que propugnaba Ferrer y lo que los reformadores europeos coetáneos de la Escuela Nueva no apreciaron ni entendieron bien - a excepción de Célestin Freinet, el educador cooperativo francés -, era hacer de *“cada mujer y de cada hombre, un ser consciente, responsable y activo capaz de determinar su voluntad por su propio juicio, asesorado por su propio conocimiento”*, más allá de las consignas y propaganda de los medios de comunicación y educación que se encontraban en manos de los *“modernos forjadores de programas políticos”*.

Los socialistas, por su parte, introdujeron la enseñanza a las funciones que tenían encomendadas las Casas del Pueblo. A comienzos del siglo XX, el Centro de Sociedades Obreras de Oviedo contará con una Sección de Enseñanza en la que colaborarán catedráticos como Altamira, Posada, Álvarez Builla, etc. En Madrid, al mismo tiempo, funcionará una Universidad Popular en la que participarán jóvenes ateneístas y se impartirán clases y cursos nocturnos para obreros, organizados en las Facultades oficiales. Pero la primera institución educativa socialista, propiamente dicha, se creará en 1911 con la creación de *La*



Escuela Nueva; primero, en los locales de la sede de la Casa del Pueblo de Madrid; después, en los locales para la Asociación para la Enseñanza de la Mujer donde se impartirán cursos de perfeccionamiento profesional tanto para alumnos como para alumnas.

El cambio de actitud hacia el tema educativo que se experimentó en la sociedad española a partir de la Restauración, incidirá de forma positiva en el panorama cultural del país. Pero los avances resultaron frenados por el déficit crónico del sector público, los problemas político-sociales y las fuertes reacciones que suscitaron algunas medidas entre los sectores más conservadores, sin olvidar tampoco la actitud pasiva de gran parte del cuerpo social hacia las reformas que pretendían introducirse. La mujer como individuo social participará de todos los procesos históricos y el desarrollo de la enseñanza no será una excepción para ella.

La instrucción y educación femeninas.

En nuestro ámbito de investigación hemos tenido la oportunidad de acercarnos al aspecto funcional de las sociedades patriarcales de determinadas épocas históricas y hemos apreciado que el sexo femenino aparecía definido con relación a sus funciones familiares y al papel mantenedor-transmisor de valores e ideas que a través de la educación transfería. Hemos podido constatar que respecto a la instrucción masculina las reformas concebidas en diferentes momentos históricos constituían fuentes de progreso, coherencia, estabilidad; sin embargo, respecto a la instrucción femenina siempre existía el riesgo de que ésta llegara a convertirse en factor distorsionante. En consecuencia, era necesario controlar los efectos de tal proceso y fijar los límites y fines que se perseguían con dicha instrucción.

Hasta el siglo XVII, al hombre sólo le bastaba desempeñar adecuadamente las ocupaciones que correspondían a su estamento y a la mujer



con “... *saber su labor, rezar, gobernar y criar a sus hijos...*”. La incultura constituía el eje común cuyo monopolio no era por el momento cuestionado. Los ilustrados del setecientos, sin embargo, sí se ocuparon por primera vez de la enseñanza de la mujer, creando con sus escritos un clima favorable a ella. Feijoo nos hablará de la inferioridad de la mujer como prejuicio establecido y Campomanes nos dirá que la mujer y el hombre tienen “... *el mismo uso de razón; la mujer bien educada no cede en luces ni en las disposiciones a los hombres...*”. Para Jovellanos, la instrucción podía redimir a las mujeres encaminándolas “... *a los más altos fines...*” y podía poner fin “... *a tantas ridículas y dañosas diferencias como hoy dividen y desigualan a los sexos...*”. Con la política ilustrada se perseguía un único fin: hacer que la mujer se convirtiera en elemento útil para toda la comunidad. Así lo confirmará *el art. 1º de la Real Cédula de 11 de mayo de 1783* instituyendo *Las Escuelas de Barrio para Niñas*. El mencionado artículo habla de que “*la buena educación de las jóvenes era la raíz fundamental de la conservación y aumento de la religión...*” y era de gran utilidad para la “causa pública” ya que “*no sólo se conseguía criar jóvenes aplicadas, sino que las aseguraba y vinculaba para la posteridad...*”. El beneficiario último sería la comunidad en conjunto.

Pero no debemos olvidar que la sociedad del momento ni remotamente era igualitaria y que la situación social de la mujer del siglo XVIII venía condicionada, indiscutiblemente, por los estamentos existentes; en última instancia, su pertenencia a un estamento u otro hacía que el tipo de enseñanza fuera distinto. Tenemos que hablar, pues, de dos términos diferentes: “*instrucción y educación*”. El primero hará referencia a una enseñanza de tipo práctico y manual dirigida a las integrantes del Estado Llano que comprenderá el aprendizaje de las normas que debían regir su comportamiento “... *oraciones de la Iglesia, Doctrina Cristiana, máximas de pudor... buenas costumbres, limpieza, modestia y quietud*”, así como aquél de las artes útiles: tejidos, bordados, agricultura, actividades pesqueras. En suma, se tratará de conseguir para el desarrollo material del Estado, las prestaciones femeninas de aquellas



mujeres que por su origen social les correspondía hacer. Por ello, ni siquiera la lectura aparecía entre las materias que debían impartirse a excepción de que “... alguna de las muchachas quisiera aprender...” y para ello, algunas “buenas mujeres” abrían las “Escuelas de Temporada”.

Las mismas “Escuelas de Barrio”, creadas por Carlos III en 1783, atenderán este tipo de “*instrucción*”. Éstas últimas, por su parte, estarán a cargo de las respectivas *Diputaciones de Caridad* a las que correspondía fundarlas, mantenerlas, vigilar su funcionamiento, velando para que las niñas asistieran y “... *no andaran vagas y ociosas aprendiendo vicios...*” La Maestra y la Ayudanta eran elegidas con un examen previo de *Doctrinas y Labores* teniendo que presentar además, las aspirantes, un informe de su buena vida y costumbres. Las clases duraban ocho horas repartidas entre la mañana y la tarde, según las estaciones. Sólo se suspendían los días festivos señalados por la Iglesia. La enseñanza se establecía gratuita para las niñas pobres mientras las restantes abonaban una módica cantidad. En total la maestra percibía cincuenta pesos anuales y se establecía que las materias primas para las labores las diera el *Monte-Pío de la Sociedad Económica del País* al que se le restituirían después trabajadas.

En cuanto al otro término, el de “*educación*”, la enseñanza a la cual alude, intentará capacitar a las integrantes de altas capas sociales para que sepan comportarse en sociedad adecuadamente. Ello implicará que aparte de la Religión y de las Labores, la lectura y la escritura constituyan la base para adquirir más tarde las nociones generales de Gramática, Literatura, Historia, Filosofía, etc., es decir, un “*barniz cultural*” adecuado a su posición y a los nuevos tiempos. A la mujer, dentro de este mundo, se la precisaba algo instruida; más que culta, cultivada, en posesión de ese “*savoir faire*” que le otorgaba su instrucción en el “bien hablar”, baile, canto, música y todos aquellos elementos indispensables para considerarlos parte de la urbanidad y de la buena crianza. La educación de la mujer, en este sentido, iba encaminada a “...*agradar a cuantos la rodeaban...*”, es decir, sus funciones se limitaban a valorar y a instruir



a quienes le estaban encomendados. Para creencia de sus contemporáneos y siguiendo la teoría de Rousseau, la Naturaleza había dotado a la mujer de “...agradable y delicada inteligencia...”, por ello era natural que el hombre deseara tener a su lado una mujer que “...pensase, juzgase, amase, conociese y cultivase su entendimiento como su figura... aprendiera muchas cosas, pero sólo las que le conviniera saber...” y éstas se situaban lejos del campo de las verdades abstractas y especulativas. Se necesitaba a una mujer culta para “...educar al hombre cuando niño, cuidarlo cuando mayor, aconsejarlo, consolarlo, hacerle grata y suave la vida...”, para que tuviese en la mujer su más fiel colaborador en la carrera por conquistar o mantener el ansiado prestigio social. Las mujeres de la incipiente burguesía y aristocracia trataban de adquirir esa educación ilustrada marchando a internados franceses o acudiendo al *Seminario de Niñas Nobles* que la reina doña Bárbara había creado en el convento de la Visitación. Pero los colegios de este tipo escaseaban y pocas figuras femeninas aparecían en el horizonte cultural español que no fueran para defender la educación de la mujer en los términos que hemos especificado anteriormente y siempre aconsejando la lectura de “...libros puros y de religión...”. Es así como el siglo XIX recogerá los conceptos, límites y objetivos con que los ilustrados trataban de dar forma a la educación femenina, aunque no debemos olvidar que la sociedad democrática liberal dotará a la educación femenina de nuevos significados, modificando los términos conforme vayan surgiendo necesidades diferentes a nivel individual o colectivo.

Los factores económicos y políticos de los regímenes burgueses impulsarán el desarrollo de la enseñanza masculina, mientras que a la femenina se tratará de contrarrestar y regular. Con relación al siglo XIX; el papel de la mujer tanto social como individual ni cambiará ni se modificará, pues su destino seguirá definiéndose no en términos personales sino de relación con respecto al hombre. Durante las primeras fases de la industrialización se precisará de la mano de obra femenina, ya que resultará barata y poco conflictiva y la fuerza de la tradición generará, por otra parte, indolencia o actitud reacia ante la



perspectiva de educarse. Figuras femeninas como María Carbonell⁷ que tratarán de defender la necesidad imperiosa que tenía la mujer de cultivar su inteligencia para algo más que para buscar marido, serán una excepción.

Diremos, pues, que la educación de la mujer tal y como se concibe en un primer momento en el mundo contemporáneo español, no tiende a abrir nuevos horizontes sino a confirmar los ya existentes. Se trataba ante todo de formar a buenas esposas, buenas madres y buenas ciudadanas. Quienes estaban llamadas por “naturaleza” a compartir la vida con un hombre “... *debían tener una misma cultura para comprender sus luchas, sus vacilaciones, sus quebrantos...*” habían de saber formar “... *en el niño y en el joven... al hombre honrado, en la niña, la joven recatada... en la joven, la mujer útil y la madre culta que supiera cuidar a los suyos con inteligencia y amor...*” Por lo tanto, no se precisaba tanto que la mujer tuviese una “*gran instrucción*” como una “*adecuada educación*” para no ocasionarle “*hastío o tristeza, sino “...enseñarle a ser humilde, a creer, a resignarse, a esperar... a ser tolerante y a amar...”*”. Pero esta “*adecuada educación*” debía ser compatible también con una sólida instrucción elemental, con el aprendizaje de unos rudimentos – *lectura, escritura, cuentas* – y unas materias –*Historia, Filosofía, Gramática, Higiene y Economía Doméstica, Labores, etc.*- que permitiesen a la mujer superar con éxito las dificultades cotidianas y hacer que su personalidad fuese armonizable con el mundo cotidiano. De esta manera, el liberalismo iba dotando a la mujer de un derecho como a todo ciudadano, el de su educación. Se le garantizaba su disfrute, su igualdad, pero se le instruía, al mismo tiempo, de acuerdo con las exigencias del sexo y de la clase. Así no se ponían en peligro las estructuras socio-familiares, ya que educada la mujer en estos términos seguiría

⁷ María Carbonell es una de las pedagogas valencianas más famosas y una de las educadoras de mayor renombre en su tiempo. Fue también una gran divulgadora de las ideas regeneracionistas, con numerosas obras escritas y artículos en prensa (*El Mercantil Valenciano, Las Provincias y La Voz Valenciana*) revistas pedagógicas (*La Escuela Moderna y El Educador Contemporáneo*) e intervenciones en congresos y jornadas (Asambleas Pedagógicas de Valencia, IX Congreso de Higiene y Demografía, Congreso Pedagógico Nacional y Congresos pedagógicos de Zaragoza, París y Bruselas). Los tres temas centrales que ocupan su obra pedagógica son la educación de las mujeres, el higienismo y la pedagogía social.



manteniendo sus funciones tradicionales no por rutina o costumbre sino por la garantía que suponía el haberlos asumido de forma razonada.

Pero nuevos cambios, nuevas transformaciones van apareciendo en el horizonte, motivadas y favorecidas por el crecimiento, desarrollo y progreso que vivía el mundo occidental. El mundo educativo de la mujer se moverá bajo dos circunstancias importantes: por una parte, mayor demanda en las enseñanzas intelectuales, acceso, pues, a los niveles superiores de la enseñanza y por otra, la activa participación de las propias mujeres en su defensa, llevadas no sólo por la fuerza de unas necesidades materiales sino por la progresiva toma de conciencia de sí mismas, de sus derechos y sus deberes. Será, pues, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuando las mujeres occidentales decidan proponer, impulsar y defender las reformas que en torno a su educación e instrucción se perfilen; unas veces, presionando ante las esferas oficiales; otras, tomando la iniciativa de crear *Ligas* a favor de la enseñanza de la mujer, *Colegios Femeninos* con mejor profesorado o, incluso, *Instituciones Universitarias* como fueron *Girton College* o el *Newham College* cerca de Cambrige⁸ si reparamos en el caso inglés.

Las razones que se esgrimen para entender tales comportamientos son ideológicas y económicas, pues, así como aparece un grupo de ideólogos y figuras defensoras de la igualdad social entre los sexos, también se pretende, incluso, que a la mujer se la considere como un ciudadano más con personalidad independiente. Los argumentos que se dejan traslucir en defensa de la mujer intentan explicar que la diferencia intelectual con respecto al hombre no tiene por base la naturaleza sino la instrucción que hasta el momento había cerrado y limitado sus horizontes, atrofiaba su inteligencia en lugar de despertarla, al ofrecerle sólo un “...conjunto de necedades, sofismas y supersticiones...”, labores manuales, nociones superficiales e incompletas. Si la educación había

⁸ Entre 1850 y 1900, varios países europeos conocen un auge creciente del interés y de las realizaciones en pro de la enseñanza femenina, sobre todo a nivel escolar y medio; Reino Unido no será una excepción.



sido la causa de los males que la mujer estaba padeciendo, en adelante tenía que ser idéntica en cantidad y calidad de conocimientos a los que el hombre recibía; debía ser íntegra y racional por los beneficios personales y sociales que podía reportarle como persona y porque la misma marcha evolutiva del mundo contemporáneo así lo establecía, ya que demandaba a cualquier ciudadano mayores conocimientos y preparación. Habrá teóricos, entre los que se encontrarán los propios institucionistas españoles, que pretenderán perfeccionar las estructuras vigentes mediante la educación a fin de que la humanidad *“conociera y cumpliera su deber,... conociera y reclamara su derecho... dignificara su existencia y la mujer al dilatar sus afectos más allá de los límites familiares, consiguiera afirmar su personalidad; independiente de su estado, se persuadiera de que, soltera, casada o viuda, tenía un trabajo que realizar y de que la vida era una cosa seria, grave”*.

La incidencia del factor económico en los avances educativos del sexo femenino habrá que verlo en la segunda fase de la industrialización porque con la mecanización de los procesos científicos y tecnológicos harán surgir nuevas profesiones: Teléfonos, Telégrafos..., cuyo desempeño exigirá preparación adecuada. La evolución económica de la sociedad burguesa exigirá las fuerzas intelectuales femeninas como también la industria, su fuerza manual. Por otra parte, la presión de las necesidades materiales obligará a las integrantes de los estratos sociales medios a buscar un empleo remunerado, pero al hacerlo tendrán que mirar que sea idóneo a su estatus social. Aquellos trabajos del sector terciario lo son pero la mujer no se encontrará todavía preparada.

Con el tiempo, la educación recibida por parte de la mujer hasta el momento, perderá su validez y la postura tradicional verá reducido su ámbito de influencia a círculos sociales minoritarios que constituirán los sectores más conservadores de las altas capas sociales donde la seguridad económica mantendrá vigente el ideal de *señorita*. La burguesía media, por el contrario, se convertirá en motor principal de las reformas y, al mismo tiempo, en beneficiaria de las mismas una vez generalizado el ideal igualitario en la instrucción de



ambos sexos, -grado medio y superior-, que hasta entonces estaban alejados de la mujer, y a veces, hasta vedados. Sólo había habido una excepción, la de los centros destinados a la preparación de maestras, escalón máximo de la enseñanza femenina. Se trataba, entonces, de conseguir el acceso a los restantes estudios. Los avances en este terreno vendrán determinados por razones e intereses más amplios.

El impulso primario que movía a la integrante de la clase media a continuar sus estudios más allá de los niveles primarios, responderá mayoritariamente a una necesidad económica y, por consiguiente, serán las escuelas profesionales las que primero abran sus puertas al sexo femenino. En ellas se les va a ofrecer una educación completa y equilibrada ya que, por un lado, las materias intelectuales satisfarán el anhelo cultural de las alumnas y, por otro, las asignaturas domésticas, cubrirán los deberes familiares. También los conocimientos especializados modernos – *Mecanografía, Taquigrafía, Idiomas* – las capacitarán para ejercer esa profesión que avale su futuro económico, tanto familiar como propio. Si las escuelas profesionales satisfacían los objetivos buscados en educación por gran parte de las mujeres, no hay que olvidar que una parte de ellas preferirá el ejercicio de las profesiones liberales, sobre todo las relacionadas con la enseñanza, porque serán más prestigiosas y menos rutinarias. Por otro lado, también habrá otro grupo de mujeres que, sin mantener presiones económicas, sólo deseará profundizar en conocimientos, cultivar su inteligencia, aprender por el mero hecho de que el saber encerraba algo bueno en sí mismo.

La meta que progresivamente se forjará la mujer se situará en la universidad y en la enseñanza secundaria correspondiente. La presencia de la mujer en las aulas universitarias será la culminación de su propia batalla educativa y el reconocimiento que, poco a poco, se va haciendo de sus facultades para cumplir sus funciones cada vez más alejadas de las puramente tradicionales. La mujer, en ese sentido, irá adquiriendo un elevado prestigio social en virtud de lo que ella misma va siendo ya no por razón de “consorte” o



“hija” como hasta entonces había sido la costumbre; ahora, su proceso emancipador, su toma de conciencia sobre sí misma, su destino, sus derechos y deberes serán decisivos. En un principio, la resistencia social será más férrea, porque primero se le negará la asistencia a las clases universitarias “... *bien como ilustrada o como medio de vida...*; después, cuando se le permita *ser ilustrada* no podrá hacer uso de ese saber. Al final lo conseguirá ya que al iniciarse el siglo XX la mujer europea centrará sus esfuerzos en conseguir que le sea posible ejercer, libre y remuneradamente las titulaciones obtenidas.

En España, sin embargo, la tradición seguirá pesando hasta bien entrado el primer cuarto del siglo XX, pero un grupo de intelectuales preocupados por la educación femenina dejará plasmadas sus inquietudes y concreciones que ya desde el Sexenio Revolucionario (1868) irían preconizando y potenciando hasta que la Dictadura del General Franco pusiera freno a todo lo relacionado con la Institución Libre de Enseñanza. Estos intelectuales serán los krausistas y por réplica serán después los institucionistas que con la Asociación para la Enseñanza de la Mujer y con La Institución Libre de Enseñanza instaurarán los pilares fuertes de reivindicación en todo lo referente a la educación femenina. Las educadoras más preparadas, las mujeres más relevantes del mundo cultural serán discípulas de estas instituciones o formarán parte del cuadro de profesores que impartan clases en las mismas.

Bibliografía.

ÁLVAREZ JUNCO J (1976): *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*, Madrid. Ed. XXI.

ARENAL, Concepción (1974): “La educación de la mujer”. Informe presentado al Congreso Pedagógico hispano-portugués-americano de 1892 y recogido en la miscelánea de la misma autora: *La emancipación de la mujer en*



España. Madrid, Júcar, pag. 62.

BESTEIRO, J (1929): “Socialismo y escuela. Viveros infantiles” en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, nº 830, 30 de junio de 1929, pp. 165-172.

CAMPOMANES, Conde de (1775-1777): “Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su momento”; en *Obras escogidas* B. A. E., Madrid, Tomo I pp. 367-368.

CAPEL, Rosa M^a (1982): *El trabajo y la educación de la mujer en España” (1900-1930)*. Madrid, Dirección General de la Juventud y Promoción Socio-Cultural. Madrid 1982.

CATALINA, Severo (1913); “La felicidad de la mujer”. *La Familia*. Granada, Año IV, Nº 1. Enero, pag. 2.

CLARAMUNT, Teresa (1886): “La ignorancia de la mujer” en *Bandera Social*, Nº 80-88.

COLMENAR, M^a Carmen (1983): “Contribución de la Escuela Normal Central de Maestros a la educación femenina en el siglo XIX” (1858-1887) en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* Nº 2, pp. 105-112.

FEIJOO, Benito Jerónimo (1863): *Obras escogidas* en Biblioteca de Autores Españoles. Madrid, vol. 56.



FEIJOO, Benito Jerónimo (1726): *Teatro crítico universal*. Madrid D. Joaquín Ibarra, Impresor de S. M. Tomo I.

FERRER I GUARDIA, F (1977): *La Escuela Moderna*. Madrid, Zero-Zyx,

GALINO, M^a Ángeles (1953): *Tres hombres y un problema: Feijoo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación moderna*. Madrid

GALINO, M^a Ángeles (1949): "Nuevas fuentes para la historia de la educación española en el siglo XVIII" en "*Actas del II Congreso Internacional de Pedagogía*". Madrid. Vol II, pp. 192-198

GIL DE ZÁRATE, Antonio (1885): *De la instrucción pública en España*, Imp. del Colegio de Sordomudos. Madrid, T. I. pp. 113-234.

GÓMEZ LLORENTE, L (1976): "Aproximación a la historia del socialismo español" en *Cuadernos para el Diálogo*, Madrid

GÓMEZ MOLLEDA, Dolores (1966): *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, CSIC, pp. 474-485

HERRERO DE VIDAL, Melchora (1908); "Por la educación de la mujer". *La Escuela Moderna*. Madrid, N^o 204, Agosto, pág. 566

JOVELLANOS, Melchor Gaspar de (1955): *Obras escogidas*. Ed. Ángel del Río, Espasa Calpe. Madrid. Clásicos castellanos.



JOVELLANOS, Melchor: “Memoria sobre los espectáculos” en *Obras escogidas*. B.A.E. Tomo XLVI, pag. 484^a.

LLONA, Miren (1998): “El feminismo católico en los años veinte y sus antecedentes ideológicos” en *Vasconia* 25, pp. 283-299

MARTÍ, A (1911): “La civilización y la mujer”. *Vida Socialista*. Madrid N^o 79, 16 de julio, pag. 9

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979) “Real Provisión de 11 de julio de 1771”, puede verse en *Historia de la Educación en España*, tomo I. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación, pp. 417-423

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979): “Dictamen sobre el proyecto de decreto de arreglo general de la enseñanza pública, de 7 de marzo de 1814” puede verse en *Historia de la educación en España* t. II. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación, pp. 357-381.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979): “Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838” puede verse en *Historia de la educación en España*, t. II. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación, pp. 145-154.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979): “Proyecto Infante 1841” puede verse en *Historia de la Educación en España*, t. II. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación, pp. 450-461.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979): “Reglamento General de Instrucción pública, aprobado por decreto de las Cortes el 29 de junio de 1821” puede verse en *Historia de la educación en España* t. II. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación, pp. 43-60.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979): *Real Cédula para el Establecimiento de Escuelas de Barrio* (11 de mayo de 1783). Artículo IV. (punto.2) “De los Comisionados”. Tomo I. Madrid: Servicios de publicaciones del Ministerio de Educación, 417-423.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979): “Plan general de instrucción pública aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836” puede verse en *Historia de la educación en España*, t. II. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación, pp. 118-144.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979): “Proyecto Someruelos para las enseñanzas secundaria y superior” puede verse en *Historia de la Educación en España*, t. II. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación, pp.432-449.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979): El título IX de la Constitución de 1812 (“De la instrucción pública”) puede verse en *Historia de la educación en España*, t. I “Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz”.Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación, pag 431

MONTERO, Mercedes (2009). "El acceso de la mujer española a la



universidad y su proyección en la vida pública (1910-1936): comparación de las iniciativas de Pedro Poveda y de la Institución Libre de Enseñanza" en *Anuario de Historia de la Iglesia* 18, pp. 311-324.

ROMEU, Constancio (1925): Conjunto de artículos aparecidos bajo el título genérico de "La Escuela, su presente, su pasado, su porvenir" en la *Revista Blanca*, 2ª Época, Barcelona, Nº 47, 49, 50, 56, 58 y 59, Mayo a Noviembre

ROUSSEAU J. J. (1973): *Sofía o la mujer. Libro quinto del Emilio o la educación*. Barcelona, Fontanella, pp.249-250.

TURÍN, Ivonne (1967): *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid Aguilar, pag. 272-288

ZURITA, Amado (1922): *La mujer*. Madrid. Bibl. Cantón, S.A., pag. 26

***Historia Digital*, XVI, 28, (2016). ISSN 1695-6214**

© M^a Soledad Sánchez Vidal, 2016

