

Josefina Méndez Vázquez
Francisco Chacón Jiménez
(editores)

HISTORAR LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN TIEMPOS DE CAMBIO

(SIGLOS XVII-XX)

COMARES 2020

colección



MUJERES, HISTORIA Y FEMINISMOS

5

comité editorial

ÁNGELA MUÑOZ FERNÁNDEZ - Codirectora
(Universidad de Castilla La Mancha)

MARGARITA SÁNCHEZ ROMERO - Codirectora
(Universidad de Granada)

LUZ SANFELIU GIMENO
(Universidad de Valencia)

JORDI LUENGO LÓPEZ
(Universidad Pablo de Olavide)

NEREA ARESTI
(Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea)

MÓNICA BOLUFER PERUGA
(Universidad de Valencia)

PAMELA RADCLIFF
(University of California San Diego (UCSD))

HÉLÈNE THIEULIN PARDO
(Sorbonne Université)

Obra publicada con la ayuda del proyecto de investigación: «Entornos sociales de cambio. Nuevas solidaridades y ruptura de jerarquías (siglos XVI-XX)», financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (HAR2017-84226-C6-1-P). Obra cofinanciada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).



Ilustración de portada: Sara Sánchez Sánchez

© Las autoras

© Editorial Comares, S.L.
Polígono Juncaril · C/ Baza, parcela 208
18220 Albolote (Granada)
Tlf.: 958 465 382

<https://www.comares.com> · E-mail: libreriacomares@comares.com
<https://www.facebook.com/Comares> · <https://twitter.com/comareseditor>
<https://www.instagram.com/editorialcomares>

ISBN: 978-84-9045-916-4 · Depósito legal: Gr. 504/2020

Fotocomposición, impresión y encuadernación: COMARES

SUMARIO

PRESENTACIÓN	VII
<i>Francisco Chacón Jiménez</i>	

INTRODUCCIÓN	IX
<i>Josefina Méndez Vázquez</i>	

PARTE I PENSAMIENTO, PEDAGOGÍA ILUSTRADA Y ESCOLARIZACIÓN EN LA MODERNIDAD

LA VIDA INTELECTUAL DE LAS MUJERES ENTRE LOS SIGLOS XVII Y XIX ¿UN PROCESO DE INCLUSIÓN?, <i>María Victoria López-Cordón Cortezo</i>	3
---	---

PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y ALGUNAS PROPUESTAS SOBRE LA EDUCACIÓN FEMENINA EN EL SIGLO ILUSTRADO, <i>Gloria Franco Rubio</i>	31
---	----

ESCUELAS GRATUITAS Y EDUCACIÓN FEMENINA DE PRIMERAS LETRAS: UN PROCESO DE CAMBIO EN EL SETECIENTOS, <i>Josefina Méndez Vázquez</i>	51
---	----

PARTE II
 ESCRITORAS Y PINTORAS:
 UN RETO EDUCATIVO SUPERADO

ALGUNAS CALAS SOBRE LA EDUCACIÓN FEMENINA, DESDE MARÍA DE ZAYAS
 A MARGARITA NELKEN, *María Soledad Arredondo Sirodey* 83

¿ADORNAR O PROFESIÓN? LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LAS MUJERES
 EN ESPAÑA (DEL RENACIMIENTO A LAS VANGUARDIAS), *África Cabanillas
 Casafranca* 105

PARTE III
 IDEARIO, INSTITUCIONES Y POLÍTICA EDUCATIVA
 EN LA MUTANTE CONTEMPORANEIDAD

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN EL CONVULSO SIGLO XIX,
Sara Ramos Zamora 133

MUJERES Y EDUCACIÓN EN LOS MOVIMIENTOS REGENERACIONISTAS
 Y RENOVADORES. INSTITUCIONISTAS, REPUBLICANOS Y OBREROS, EN EL PRIMER
 TERCIO DEL SIGLO XX, *Luz Sanfeliu Gimeno* 153

PRESENTACIÓN

Siete autoras en busca de objeto de investigación: «explicar y analizar la educación de las niñas y mujeres entre los siglos XVII y XX», se reunieron, junto con quien redacta estas líneas, el pasado 16 de mayo de 2019 en el Aula Institucional de la Sede de la Universidad de Alicante alrededor de la temática: «Género y Educación: evolución en tiempos de cambio (siglos XVII-XX)». Este símil pirandelliano, si bien pretende llamar la atención de quienes abran las páginas de este libro por curiosidad, interés académico o científico, o cualquier otro motivo o razón, quiere mostrar las transformaciones, lentas pero continuadas, aunque con retrocesos y avances, en un país que ha prestado especial atención y preocupación a la conservación de los valores tradicionales por parte de la mujer como garantía de la preservación del orden social vigente. Que la han tenido por protagonista y principal valedora de la salvaguarda, protección, e incluso se podría afirmar como cinturón de castidad intelectual que venía señalado por el espacio femenino en la casa y en el hogar, y por la función y finalidad de ser madre. El teatro de García Lorca supo recoger en sus obras: *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934), *Doña Rosita la soltera* (1935) y *La casa de Bernarda Alba* (1936), la realidad social sobre la mujer en la España de los años treinta, cuyos orígenes se hundían en la tradición de siglos. Lo importante, en palabras de Joan Frigolé,¹ era relacionar las lógicas específicas de un sistema social y cultural con la representación de la realidad a través del teatro y comprobar cómo la lógica de la obra literaria denuncia la lógica del sistema sociocultural.

¹ Frigolé Reixach, Joan: *Un etnólogo en el teatro. Ensayo antropológico sobre Federico García Lorca*, (Barcelona: Muchnik editores, 1995).

Y a las preguntas: ¿qué papel ha tenido la educación y formación de las niñas y mujeres para situarse en los valores sociales y culturales que refleja y especifica el teatro de García Lorca?, ¿qué evolución ha seguido el pensamiento, la pedagogía y la escolarización en el período de la Ilustración hasta alcanzar el ideario de los movimientos regeneracionistas y renovadores del primer tercio del siglo xx?, ¿qué especificidades presenta el proyecto educativo femenino en este amplio período de tiempo que comprende desde el siglo xvii hasta la Segunda República?, ¿qué significan las contradicciones entre una Constitución de 1812 que no contemplaba la educación femenina o la continuidad en los fines, objetivos, labores y habilidades formativas propias de su sexo que han primado hasta los años sesenta-setenta del siglo xx? Es evidente que las respuestas explican la necesidad y oportunidad de este libro. Y la posibilidad, por tanto, de conocer la educación y formación femenina en su especificidad, diversidad, evolución y características concretas de género dentro del sistema sociocultural vigente en la sociedad española.

Normalmente, las transformaciones en la organización social y en los entornos sociales de cambio, entendidos éstos como las instituciones, las leyes y las iniciativas políticas, no habían tenido en cuenta la transformación que significaba el papel y la formación y educación de la mujer. Con este libro se ha construido una línea argumental cronológico-temática que permite visibilizar el devenir de la educación de las mujeres, a la vez que supone una notable aportación al avance en el conocimiento científico y a una mayor conciencia social en favor de la igualdad de géneros.

Francisco CHACÓN JIMÉNEZ

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación de las mujeres, como campo de investigación, ha sido objeto de interés especialmente a partir de los noventa, década en la que comienza a generar abundante bibliografía en cuanto a monografías y también trabajos breves de ámbito local, pero en menor proporción obras de síntesis; con la peculiaridad de que los estudios se han centrado más en la contemporaneidad que en la modernidad. En lo que respecta a las obras de conjunto sobre la Historia de la Educación General, la historiografía ha puesto el acento en la educación masculina.

Este libro responde al objetivo de profundizar en el proceso evolutivo de la educación femenina sincrónico a los cambios ideológicos, políticos, institucionales, de arquetipo de esposa y madre, y de reconocimiento social por parte de las sociedades españolas que los contextualizaron en las épocas revisadas.

Asimismo intenta contribuir a paliar esa baja representación, en cuanto a historia de la educación femenina, de la educación privada y pública relativa al nivel de Primeras Letras en la Época Moderna. Quizás el rol de madre de familia asignado a las mujeres en la Modernidad que las abocaba a las escuelas de amiga y a otras particulares de labores de aguja, pudo originar que la investigación y la historiografía no hayan prestado la debida atención a esta parcela de la historia de la educación, por la creencia de que las niñas eran educadas exclusivamente en ese tipo de escuelas.

Y realmente así ocurrió para el estamento llano en el periodo Moderno hasta la segunda mitad del Setecientos. Sin embargo ha tenido el suficiente efecto negativo en el interés de investigadores e investigadoras, para eclipsar todo el entramado institucional e ideario

sociopolítico que se desplegó para educar a las mujeres en el último tercio de la centuria. El cual, ralentizado, continuó hasta finales del Ochocientos que enlaza con los movimientos institucionistas y regeneracionistas del primer tercio del pasado siglo.

El estudio, en conjunto, pretende historiar, mediante un análisis reflexivo, los retos a asumir tanto desde movimientos pedagógicos, políticos y sociales como desde instancias gubernativas e institucionales, para poner en marcha un sistema que diera cobertura a la educación femenina en un dilatado proceso afectado por la transversalidad de las mentalidades.

Se estructura el libro en tres partes y siete capítulos: en la primera parte se contempla el pensamiento y la *praxis* educativa privada y pública de las mujeres, con la implicación gubernativa, institucional y eclesiástica en la escolarización durante el periodo ilustrado, especialmente a finales del Antiguo Régimen. En la segunda se ofrece una mirada del siglo XVI a las primeras décadas del XX, desde la perspectiva de la literatura educativa y de la formación artística femenina. La tercera parte aborda el ideario pedagógico y escolarización contemporáneos hasta los inicios del franquismo representados en la concepción y actividades de los movimientos regeneracionistas, institucionistas y renovadores permeados por las ideologías de los partidos políticos y las revoluciones de las dos centurias. Las tres partes se pueden compendiar en dos aspectos de la educación femenina: por un lado los discursos e idearios filosóficos, pedagógicos y sociopolíticos, y por otro el proceso de escolarización pública y la educación privada. El discurso pedagógico y la implicación de las instancias gubernativas e institucionales para escolarizar a la población femenina, asimismo, serán objeto de revisión crítica en el devenir de una historia en construcción.

La primera parte del libro: «Pensamiento, pedagogía ilustrada y escolarización en la Modernidad» es abordada por los estudios de María Victoria López-Cordón, Gloria Franco y Josefina Méndez.

María Victoria López-Cordón comienza haciendo una disquisición sobre la diferencia entre historia de las ideas e historia intelectual. Explicita de que manera las ideas llegaron a formarse y, respecto al tema estudiado, como las mujeres lograron formular un pensamiento propio, así como descubrir los ámbitos «en que se generó la producción intelectual femenina para identificar a las pensadoras/escriptoras y sus ideas».

Deliberadamente evita hablar, en sentido estricto, de las mujeres intelectuales representadas históricamente por figuras señeras, y decide

poner el acento en la actividad intelectual de aquellas mujeres cultas dedicadas «a campos del saber» que forman parte de esa minoría silenciosa de la que no se suele ocupar la Historia.

Y compara esa trayectoria intelectual con un viaje que se realiza en tres etapas: superar la oralidad, pasar de receptora a expresar el propio pensamiento, y la decisión de hacerse un nombre. La alfabetización era la primera etapa de ese itinerario y no siempre iba unida al aprendizaje de la escritura dado que requería el concurso de un maestro; mientras que la lectura a menudo era enseñada por la madre o aya, familiares, leccionistas, y además en los colegios y Escuelas Gratuitas.

La enseñanza de las primeras letras se impartía a través de tres prototipos de manuales muy elementales: cartillas, catones y métodos para escribir, modelos que durante el siglo XVIII fueron evolucionando hacia textos más complejos. Estos manuales educativos, además de alfabetizar, contenían enseñanzas morales, éticas y de comportamiento.

Otro cauce de educación de las niñas, aunque no siempre de alfabetización, puntualiza María Victoria López-Cordón, fueron los colegios de patronazgo real o de instituciones religiosas y benéficas. Gran parte de ellos estaban destinados a acoger a niñas pobres. Y entre los de educación para la nobleza destaca el de las Salesas Reales que practicaba una enseñanza reglada más amplia que la de Primeras Letras.

La segunda y tercera etapa del itinerario, antes mencionado, aquí se podrían unificar ya que transmitir por escrito los propios conocimientos y pensamiento elaborado suele ir acompañado de un implícito deseo de reconocimiento social; es decir, de hacerse un nombre.

Trasladar el pensamiento femenino al papel requería un esfuerzo continuo a base de voluntad y empeño para superar una deficiente educación y los vetos sociales para desarrollar su intelecto, así como para publicar sus conocimientos, a veces bajo un seudónimo masculino. En opinión de María Victoria López-Cordón, fue el conocimiento de las estrategias de difusión de su época y su voluntad de aprovecharlas, especialmente a través de la prensa, lo que hizo posible que el pensamiento de ciertas mujeres pudiese llegar a los lectores. Como el caso de María Gertrudis de Hore, experta en dichas estrategias, autora de una extensa obra poética escrita, en su mayor parte, a partir de su ingreso en el convento, ya que en la Modernidad muchas de las mujeres que expresan su pensamiento a través de la escritura eran religiosas.

Las reflexiones y consideraciones de Josefa Amar, divulgados en sus escritos, gozaron de reconocimiento y de autoridad intelectual. Mujer

culta, dotada de una gran formación humanística permeada por el ideario ilustrado del que estaba imbuida, proclama la capacidad regeneradora de la educación, defiende la igualdad de talento entre los sexos y apuesta por inducir a las mujeres a cultivar su inteligencia.

Después de una reflexiva incursión en la actividad intelectual de las mujeres modernas y de algunos matices de su educación, a través del texto de María Victoria López-Cordón, el análisis de las propuestas sobre la educación femenina en el siglo ilustrado y su discurso, abordado por Gloria Franco, se va a centrar principalmente en el acceso de las mujeres a la cultura y en las voces que se alzaron a favor de la educación femenina que originaron dos corrientes: aquellas que señalaban a las propias mujeres como culpables de su educación deficiente, y las que acusaban, sin ambages, al sistema sociopolítico de no haberles proporcionado la oportunidad de educarse. Sin embargo el punto en el que confluían ambas corrientes era aquel que preconizaba que había que mantener el modelo de «mujer doméstica». El discurso de la domesticidad formaba parte, incluso, del ideario ilustrado más comprometido con las reformas políticas.

Gloria Franco trae al primer plano la polémica iniciada por Feijoo acerca de la igualdad de talento de mujeres y hombres replicada por egregias plumas a favor y en contra; en suma, que no dejó indiferente a los intelectuales ilustrados y en la que terció la prensa de la época haciéndose eco de diversas opiniones de pensadores. Debate que, asimismo, abrió una brecha en orden a evitar que el talento de las mujeres fuese negado por motivos biológicos, aunque continuaba cuestionado en algunos círculos intelectuales y por gran parte de la sociedad.

Pese a que la polémica fue protagonizada por hombres, también tuvo su representación femenina en aquellas mujeres insignes que tomaron la pluma en nombre propio y de sus congéneres. La más relevante fue Josefa Amar con su reconocido *Discurso en defensa del talento de las mujeres* en el cual, además de hacer apología del intelecto de las mujeres, muestra la dicotomía en que se mueven los hombres con respecto a los saberes que deberían adquirir las mujeres. Inés Joyes, asimismo, manifiesta su indignación en su *Apología de las mujeres* por el desairado papel social que se ha venido adjudicando a las féminas y reivindica la igualdad de instrucción. En términos similares se expresan las páginas del periódico *La Pensadora Gaditana* de atribución femenina. Partiendo de estas premisas de la polémica, Gloria Franco hace una incursión en el pensamiento ilustrado para encontrar un discurso

que incluya el reconocimiento de la capacidad de razonar y de especulación abstracta de las mujeres.

Respecto a la educación señala que estaba discriminada por estamentos y por sexo. Las mujeres de élite y las de la burguesía serían instruidas en valores morales y sociales propios de su rango para ser las perfectas esposas y madres. Y las más privilegiadas tendrían acceso a conocimientos literarios, y a lenguas clásicas y modernas; aunque se consideraba que no era conveniente que aprendiesen demasiado para no ser calificadas como bachilleras, ya que la economía y el gobierno doméstico eran las únicas ciencias que pertenecían a las mujeres.

La educación femenina, pues, estaba compartimentada: escolarización en colegios de religiosas, escuelas populares de formación profesional, escuelas de Primeras Letras y educación privada en el hogar. Gloria Franco pone de manifiesto cómo en esta última, practicada solo por las élites tanto de la nobleza como de la burguesía emergente, se ponía especial cuidado en divulgar una literatura formativa dirigida a las mujeres.

Es preciso diferenciar entre la tratadística instructiva y la literatura de entretenimiento: novelas, teatro y poesía que, aunque denostadas como educativas y anatematizadas por los moralistas, eran muy leídas por las mujeres. Y no solo leídas sino también muchas de ellas escritas por mano femenina, pero sin apartarse significativamente de la ortodoxia del discurso patriarcal ilustrado, salvo en algunos casos puntuales.

En cuanto a la educación de las mujeres del estamento llano, además de para las funciones domésticas, se programaba una formación para el trabajo en oficios y actividades adecuados a sus fuerzas y sexo, especialmente en labores textiles con objeto de rescatarlas de la miseria o de integrarlas en el mercado laboral; para lo cual se crearon las Escuelas Gratuitas, las escuelas fabriles y las Escuelas Patrióticas de las Sociedades Económicas de Amigos del País.

El texto de Josefina Méndez estudia el primer proceso de escolarización pública gratuita de Primeras Letras para niñas en el periodo 1778-1801, al que divide en dos fases: antes y después de la creación de las Escuelas Gratuitas. Dicho proceso, preconizado por el gobierno, comienza su andadura en 1778 al ser creadas las Diputaciones de Barrio en Madrid, uno de cuyos objetivos era el de organizar e implantar una escolarización gratuita dirigida a las niñas de las clases desfavorecidas.

La Corona, además, también se implicó en el proceso educativo mediante la promulgación de un corpus legislativo. El texto ofrece una síntesis relacionada de la escasa legislación que concierne a la educación

de las mujeres en el periodo revisado. No obstante, este reducido número de disposiciones aporta una buena información de la reglamentación formal publicada.

Desde que una Real Provisión decretara en 1771 la separación de las escuelas por sexos, las niñas tenían vetado el acceso a las escuelas mixtas. Y ello conllevaba acudir a las escuelas particulares de una maestra, a las denominadas «de amiga», o a las de instituciones benéficas religiosas. Lo cual les perjudicó sobremanera en su educación dado que se reducían las opciones de plazas escolares para niñas. Y además en estas escuelas solo aprendían labores propias de su sexo y en algunos casos también doctrina cristiana. Constituía, por lo tanto, una enseñanza irregular puesto que no estaba sistematizada; era preciso buscar una fórmula para escolarizar adecuadamente tanto a las niñas que acudían a estas pseudo-escuelas como a las que vagaban por las calles, la solución adoptada fue la creación de las Escuelas Gratuitas.

Se trata de una propuesta gubernativa para establecer la educación pública femenina, controlada y dirigida por instancias laicas, pero que se financia mayormente en la arcas de la beneficencia de la Iglesia. El poder acceder a dichas arcas, por parte del gobierno, se podría considerar otro logro alcanzado en la política regalista de Carlos III.

La implantación de las Escuelas Gratuitas se inicia con la promulgación y difusión de la Real Cédula de 11 de mayo de 1783, norma estrella y alma del proceso ya que ofrece el primer Reglamento para escolarizar a las niñas que, en su articulado, contiene la organización pormenorizada y el programa docente de estas escuelas del que hay que significar, además de las labores de aguja, el fin de la oralidad en las escuelas con la enseñanza de la lectura a todas las alumnas. Si bien este aprendizaje el Reglamento lo indicaba como opcional, el buen hacer de las Diputaciones de Barrio lo convirtió en obligatorio para este tipo de escuelas. Asimismo establece que las maestras han de ser tituladas y sufrir un examen con todas las formalidades requeridas.

Josefina Méndez señala a las Diputaciones de Barrio como la institución clave para implantar la educación gratuita de las mujeres a escala nacional. Fueron designadas para realizar la *praxis* del proyecto y poner en marcha el funcionamiento de las Escuelas Gratuitas. Sin esta institución, su fidelidad al programa gubernativo, el celo de los hombres que lo desarrollaron y la gestión financiera de la Junta General de Caridad, la educación pública gratuita femenina no habría visto la luz, o no habría logrado el nivel de implantación alcanzado.

La rápida y progresiva implantación de las Escuelas Gratuitas en los barrios de la Corte entre 1778-1801, revela una escolarización consolidada antes de finalizar la centuria, en la que se priorizaba, en cuanto a inversión de fondos, la escolarización de niñas frente a la de los niños.

El proceso de implantación de las Escuelas Gratuitas en Madrid se constituyó en el modelo susceptible de extrapolación a todo el país si se tenían en cuenta los matices locales. Y de hecho al finalizar la centuria se habían creado Escuelas Gratuitas en la mayoría de las provincias. A partir de ahora las niñas del estado llano serían educadas, por primera vez, al amparo de un sistema escolar propio y con un currículo específico que les iban a dotar de una cierta autonomía como mujeres en el espacio social y laboral de su tiempo.

En la segunda parte del libro, los trabajos de María Soledad Arredondo y de África Cabanillas revisarán el proceso educativo de escritoras y pintoras, así como los retos y los vetos que tuvieron que afrontar, a nivel individual, para lograr sus objetivos.

La producción literaria femenina es un factor a tener en cuenta en la educación de las mujeres, dado que puede aportar una valoración objetiva de la trayectoria y de los logros alcanzados en su formación, además de evidenciar los primeros pasos de una emancipación intelectual a la hora de expresar por escrito sus conocimientos y aspiraciones.

La literatura de autoría mujeril ocupa un lugar destacado entre las preferencias de las lectoras. Algunas de estas obras hacen propuestas reivindicativas acerca de la educación igualitaria y otras son de carácter más didáctico, moralizantes o de simple entretenimiento. No obstante, en todas subyace un mensaje aleccionador o inductor de rebeldía a lo establecido.

María Soledad Arredondo hace una cuidada selección de aquellas autoras del periodo estudiado que tienen incidencia en la educación de género. En esta dilatada trayectoria, de María de Zayas a Margarita Nelken, va desgranando una serie de obras que visibilizan los cambios experimentados en el bagaje cultural de las mujeres que las escribieron y en la formación de un estilo genuinamente femenino. Al tiempo que representan la evolución del pensamiento de las que tuvieron acceso a una instrucción que iba más allá de prepararse para el matrimonio y para la maternidad. Asimismo las obras más leídas, entre las permitidas por la censura moral para las mujeres, evidencian una educación elitista.

A través de esa literatura se pueden observar las transformaciones sociales que afectan a los conocimientos que se les permite adquirir

a las mujeres. En las obras analizadas el ideario patriarcal permea el discurso educativo de las autoras, las cuales asumen, en cierto modo, el papel de maestras de sus coetáneas. En las centurias del periodo moderno, los testimonios literarios desvelan el selecto grupo de una minoría de mujeres cultas capaces de mantener una conversación erudita, argumentar y, aquellas que tenían salón, dirigir tertulias literarias. Sin embargo de su educación, a nivel social, se valoraba más que hubiesen adquirido virtudes como la piedad y la humildad.

En el Seiscientos determinados tipos de publicaciones aportan una rica información referente al proceso educativo femenino, desde las cartillas utilizadas para aprender a leer, pasando por los tratados morales y éticos, hasta el tipo de literatura elegido por las damas para sus lecturas. La mayoría de las obras publicadas eran de autoría masculina y traducciones extranjeras. Y una gran parte de las obras escritas por mujeres, que se incorporan a esa bibliografía, convergen con las masculinas en promover el modelo de mujer doméstica.

En el texto Soledad Arredondo hace una revisión de la producción literaria de autoría femenina a través de un elenco de escritoras encabezado por María de Zayas, quien no ocultaba su erudición sino que la proclamaba en sus libros; al contrario de la *humilitas* practicada habitualmente por la mayoría de las escritoras femeninas. Ana Caro es una autora consagrada como poeta, dramaturga y cronista en ocasiones. Además de literata era una mujer bien relacionada en la Corte y tenía acceso a la vida política. En ese mismo ámbito cortesano se movían las escritoras Ana de Castro Egas y Sor María de Ágreda, de la que se podría destacar su epistolario en relación a la correspondencia mantenida con el rey Felipe IV. María de Guevara, Condesa de Escalante, también proclamaba su valía y se considera preparada como «consejera política» para asesorar al rey. En sus escritos vindica la capacidad intelectual de las mujeres y que se amplíe su educación.

Asimismo, Soledad Arredondo pone de manifiesto como aquellas mujeres de la élite que deseaban aprender, en connivencia con su familia, recibían una educación privada con un buen nivel de contenidos que las capacitaba, no solo como escritoras, sino para intervenir con brillantez en la política. Lo cual evidencia que la educación estaba más segregada por estamento que por género aunque, en este caso, en un aprendizaje individualizado y sin método pedagógico.

Sin embargo, cuando la familia consideraba que no debían formarse a ese nivel tenían que recurrir a entrar en religión para poder aprender

aquellas materias en las que deseaban instruirse, libres de las obligaciones del matrimonio y del modelo de educación que conllevaba. Así lo hizo Sor Juana Inés de la Cruz quien declara en sus escritos que entró en religión para tener acceso al estudio.

Rosa María de Gálvez, quizás la escritora más relevante del siglo XVIII, abarca teatro y poesía. Recibió una esmerada educación y en su obra *La familia a la moda* explicita los errores educativos de una familia, representativa de muchas de la centuria, en las que predominaba la frivolidad mientras que la educación estaba descuidada.

Y se cierra este capítulo con el comentario del ensayo de Nelken *Las escritoras españolas* en el que se pone de manifiesto como, pese a las trabas y vetos, hay mujeres que han escrito y adquirido cultura aunque no a todas se las pueda considerar escritoras.

El estudio de África Cabanillas hace una incursión en el ámbito de la educación artística femenina desde la Modernidad a las Vanguardias. En lo que a educación de las mujeres se refiere, la pintura y la escultura en la Época Moderna formaban parte de lo que en los programas educativos se denominaban «materias de adorno» junto a música, canto, baile e idiomas, disciplinas que complementaban el currículo educativo y que, según su opinión, entre las clases privilegiadas se utilizaba para mostrar la posición social y realizar un matrimonio ventajoso, pero no como profesión. Por lo general recibían dichas enseñanzas en sus propias casas.

Las mujeres que llegaron a tener un nombre en el arte, durante el Antiguo Régimen, en su mayoría pertenecían a la nobleza y solían estar emparentadas con artistas reconocidos. Como afirma África Cabanillas, aquellas tuvieron que enfrentarse a una carrera de obstáculos de tipo social y técnicos, entre los cuales no era el menor la falta de una formación artística equiparable a la recibida por los varones; dado que, para las aspirantes de este periodo, un impedimento insalvable era el veto a aprender a copiar del desnudo masculino, con lo cual su formación quedaba interrumpida en ese punto.

Otra peculiaridad es la relación de las artistas con la realeza como pintoras o como maestras. Es el caso de Sofonisba Anguissola quien trabajó durante casi quince años en la corte española del rey Felipe II, no solo como retratista sino que, por su capacidad y preparación, pasó a ser la profesora de pintura de la nueva reina y de las infantas. Asimismo Luisa Roldán ejerció como escultora de cámara del rey Carlos II y después de Felipe V. Y Rosario Weiss fue la maestra de pintura de la reina Isabel II y de su hermana.

La aparición de las reales academias de pintura y escultura como lugares de control de la educación y de la exhibición pública, la sitúa África Cabanillas a finales del siglo xvii. Provocaron cambios significativos en la enseñanza de las artes a través de la organización de grandes premios y exposiciones. En el inicio de su andadura las mujeres fueron admitidas en un número considerable. Después no se les permitió estudiar ni enseñar en sus escuelas por considerar que no estaban preparadas ni intelectual, ni físicamente. Y, además, los estudiantes se oponían a compartir aula con ellas.

Sin embargo a finales del xix, cuando el prestigio de las academias decae, comienzan a admitir el ingreso de mujeres pero con una restricción importante: no se les permitía asistir a las clases de dibujo con modelo desnudo por considerarlo perjudicial para su moralidad. Como acertadamente señala África Cabanillas, este veto privó a las alumnas de los conocimientos de anatomía y composición, imprescindibles para dedicarse a los géneros más prestigiosos: pintura religiosa, histórica o mitológica, y para poder concurrir a los premios en los salones, una de las principales formas de reconocimiento.

La Escuela de Bellas Artes de Madrid, como se puede leer en el texto de Cabanillas, fue el centro de formación artística de mayor prestigio en España y estaba dotada con los mejores profesores. Pero no abriría sus aulas a las mujeres hasta el último tercio del Ochocientos con la consiguiente prohibición de cursar aquellas asignaturas que se basaban en el dibujo de desnudo de modelo vivo, una situación que variará poco en los dos decenios siguientes. Sin embargo en los últimos años de la centuria se les permitirá acceder a las clases de Anatomía Pictórica.

Las alternativas privadas a las reales academias fueron escasas, de menor prestigio y, con frecuencia, caras; como eran los liceos, ateneos, algunas escuelas para señoritas y las Sociedades Económicas de Amigos del País. Algunas mujeres fueron autodidactas en su formación artística ya que se publicaban manuales para aprender a dibujar sin maestro, muchos de los cuales eran específicos para mujeres. También hubo pintoras que tuvieron sus propias alumnas.

Y para las clases desfavorecidas, entre las enseñanzas públicas, África Cabanillas menciona las Escuelas de Artes y Oficios que, en el último tercio decimonónico, se extendieron por todo el territorio nacional con objeto de popularizar conocimientos teóricos y prácticos, cuya finalidad era preparar a su alumnado para incorporarse al trabajo en una industria en expansión y a las artes decorativas.

Finalmente explora la educación de las artistas de la Vanguardia, las cuales habían recibido una formación académica en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando y en otras instituciones. También les concedieron becas, lo mismo a profesoras que a alumnas, para estudiar en el extranjero con el fin de actualizar la enseñanza artística española. Así pudieron completar su aprendizaje de modo autónomo e informal y con el intercambio con otros artistas pero, sobre todo, a través de profesores particulares.

Lejos habían quedado las dificultades y vetos de las mujeres de las centurias precedentes para acudir a las aulas de formación. Las artistas de la Vanguardia hallaron el acceso abierto pero no se conformaron con lo adquirido y, con sus innovaciones, dieron un paso adelante en su contribución a que la evolución en la educación artística de las mujeres continúe avanzando.

En los capítulos de la primera y segunda parte de esta obra se contempla la evolución de la educación de las mujeres en la Modernidad en todas sus modalidades, la curricular, la privada, la literaria y artística —estas hasta la primera mitad del siglo xx—, recibida en centros religiosos, en escuelas públicas y en la domesticidad. Evolución que también visibiliza la doble discriminación de género y estamental. Pero, no obstante esta diversidad, se puede afirmar que hay una secuencia evolutiva continua que progresa en una curva ascendente, lo que se evidencia en la construcción de un pensamiento femenino expresado en periódicos, cartas, poemas y opúsculos, y particularmente en las obras de las escritoras y artistas. Progreso que también alcanza a los primeros oficios desempeñados por las jóvenes egresadas de las escuelas populares públicas.

Sin embargo esa línea evolutiva ascendente del Antiguo Régimen acusará descensos, estancamientos y repuntes en el devenir educativo de las mujeres de la Contemporaneidad, especialmente en el siglo xix. Como se pone de manifiesto en los dos capítulos de la tercera parte que recogen las aportaciones de Sara Ramos y Luz Sanfeliu que van a revisar la historia de la educación femenina en la mutante Contemporaneidad y las mentalidades e instituciones que le dieron cobertura.

Sara Ramos examina el ideario pedagógico y cultural que proporcionaba el soporte doctrinal a la educación femenil decimonónica. Asimismo aborda la evolución de la política de escolarización adoptada por los distintos gobiernos y sus medidas legislativas afectadas por la inestabilidad política y el deterioro económico que caracterizó a la centuria en España. Y llega a la conclusión de que, a consecuencia de esa coyuntura, «la red

educativa religiosa y laica fue destruyéndose, elemento determinante en el atraso educativo en nuestro país».

Ya en las primeras décadas del siglo XIX la curva evolutiva de la educación de las mujeres experimenta una inflexión a la baja, no es un objetivo prioritario de los gobiernos como lo había sido en la Ilustración. Este retroceso discurre paralelo a la pérdida de otros derechos civiles, políticos y sociales que van a contribuir a deconstruir la identidad que la mujer había alcanzado a finales del Antiguo Régimen.

El discurso decimonónico sobre la maternidad es un epígono del ilustrado de la centuria precedente y, al igual que este, adjudicó a la mujer su doble función, biológica y educadora de los hijos. En cuanto a la función biológica, la doctrina médica al uso le imputa la responsabilidad de la elevada mortalidad infantil; y para disminuirla es preciso que se le eduque en nutrición, salud, e higiene infantil. En el papel de madre educadora, en palabras de Sara Ramos: «Serían las agentes de socialización de las siguientes generaciones a las que había que inculcar los valores de la sociedad liberal y, por consiguiente, responsables del progreso de esa sociedad».

Los discursos configuraban la necesidad y el derecho a la educación femenina permeados por dos ideologías políticas encontradas y que construyeron la condición social de la mujer decimonónica, por un lado la conservadora y católica que abominaba de la escuela pública a la que consideraba nefasta para la moralidad y feminidad de las niñas, mientras abogaba por la educación privada en el hogar. Y por otro lado la ideología liberal burguesa que apostaba por el regeneracionismo y por una propuesta de educación femenina de carácter moral y religioso en función, no del desarrollo intelectual o académico de la mujer, sino de otros; es decir, de los beneficios de la familia y de la sociedad. Discurso compartido por algunas mujeres intelectuales que adoctrinaban con sus escritos a sus coetáneas.

No obstante, como señala Sara Ramos, el modelo liberal continuaba confinando a la mujer en el espacio privado del hogar, en su rol de madre y regidora del gobierno doméstico; pero también debía ser la compañera ideal de su esposo y que su influencia se extendiese a crear y a mantener los valores tradicionales que garantizasen el asentamiento de los principios del sistema.

Funciones y discursos que serían cuestionados en el último tercio del Ochocientos dada la deficiente situación cultural y educativa de las mujeres. Al tiempo que iniciativas de diversos grupos ideológicos surgen para dar respuesta y poner en marcha un proceso de cambio que llegó liderado

por el krausismo e institucionismo. Asimismo, la presencia de mujeres relevantes de la talla de Pardo Bazán y de Concepción Arenal, entre otras, contribuyeron a crear un estado de opinión que favorecía el cambio.

Sara Ramos puntualiza que las mujeres de clase alta recibían una educación «de adorno», obviamente adaptada a su rol que, aunque era la más completa, no estaba organizada según un currículo reglamentado, solo el que marcaba la propia familia. Las niñas de la clase media fueron las más desfavorecidas en cuanto a educación, ya que carecían de medios económicos para recibir la misma instrucción que la clase alta en colegios o con preceptores a domicilio, y consideraban humillante acudir a las escuelas populares. Algunas mujeres preparadas abrían escuelas particulares para este tipo de niñas; además las escuelas de las congregaciones religiosas contribuyeron a paliar el déficit existente.

Incluso la Constitución de 1812 no contemplaba la educación femenina en su articulado; tampoco el Informe Quintana que la dejaba al margen de la educación pública preconizando como excelente la educación privada. Sin embargo Fernando VII restablece las Escuelas Gratuitas y las escuelas lancasterianas para niñas. Durante el trienio liberal se aprueba el Reglamento General de Instrucción Pública, que dictaminaba que se erigieran escuelas públicas en las que se enseñe a las niñas las primeras letras, labores y habilidades propias de su sexo. Lo cual significaba que debían continuar asumiendo funciones subordinadas y dedicadas al cuidado doméstico.

Ni liberales ni conservadores, ni progresistas ni moderados se plantearon cambios en profundidad en lo que concierne al estado de la educación femenina. Tampoco los movimientos más vanguardistas —krausismo e institucionismo— se marcaron como objetivo que las mujeres tuvieran acceso a una formación desvinculada de la utilidad para la familia, que les permitiera un desarrollo personal y profesional independiente.

Una vez revisados los discursos, hitos legislativos y acciones más relevantes de la política educativa del siglo XIX, Sara Ramos concluye su estudio afirmando: «Que la situación problemática inicial en la que se encontraba la educación de las mujeres fue poco a poco ocupando un primer plano en los debates políticos». Y que los sectores reivindicativos más vanguardistas, al final, se posicionarían a favor de mejorar la educación de la mujer aunque sin cuestionar el modelo de ángel del hogar.

Sobre los cambios político-educativos de principios del siglo XX ha investigado Luz Sanfeliu quien, en el último capítulo, hace una revisión de los vertiginosos movimientos que surgen en la sociedad española de

la pasada centuria y su relación con la educación de las mujeres antes de que estallara la Guerra Civil española.

En su estudio se pone de manifiesto que regeneracionismo e institucionalismo conciben la educación y el conocimiento como una herramienta para el desarrollo y la reforma del ser humano, de la sociedad y del Estado. Asimismo, los movimientos obreros, anarquistas o socialistas, veían en la educación el instrumento fundamental para acabar con la desigualdad social. Todos defendieron su discurso e hicieron propuestas educativas renovadoras que fueron tema recurrente en los debates y acciones sociales.

Paralelamente los movimientos de mujeres, desde todas las tendencias políticas, buscaban construir una nueva identidad femenina en el contexto regenerador señalando a la educación como el arma para alcanzar derechos igualitarios, preparación profesional y acceso a los mismos estudios que los varones, incluidos los universitarios. Por consiguiente, los anhelos de cambio de los discursos regeneracionistas se ocuparon también de incluir a las mujeres; no podían dejarlas al margen cuando en ese momento eran muy activas en sus vindicaciones y habían adoptado las prácticas educativas regeneracionistas como una excelente vía para conseguir la emancipación femenina.

A su vez los institucionalistas contemplaban el atraso cultural de las mujeres como un obstáculo al progreso social y se plantearon, como medida prioritaria, elevar el nivel cultural y educativo del colectivo femenino. No obstante, esta coeducación y liberación de la mujer conllevaba la condición de que debían continuar haciendo de la maternidad el eje de su vida. Para lo cual debían asumir la exigencia educativa de adquirir el conocimiento de las tareas propias de su sexo; requisito imprescindible, durante muchos años, en el currículo escolar femenino de cualquier movimiento reformador.

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue la cara más visible de las premisas institucionalistas y la apuesta más profunda del sistema educativo que, en palabras de Luz Sanfeliu: «Hizo de la reforma educativa el soporte básico de la reforma social y de la democratización del sistema político. Pretendía educar para la libertad y en libertad». Su método pedagógico estaba dirigido a todas las clases sociales sin discriminación de género. La influencia del institucionalismo en la mejora de las políticas públicas permitió a las mujeres españolas, principalmente de clases medias, el acceso a una educación de calidad y al ejercicio profesional en determinados campos, incluidos los científicos.

Los objetivos de las escuelas laicas republicanas, como señala Luz Sanfeliu, buscaban proporcionar una formación integral a niñas y a mujeres, no sólo en lo cultural y profesional sino también en lo cívico y político, con el propósito de construir una identidad femenina más autónoma e independiente y preparar a las nuevas generaciones en un cierto igualitarismo. Aunque su programa educativo, con respecto a los varones, continuaba diferenciado ya que debían también formarse como esposas y madres republicanas. Por lo tanto adolecía de lo mismo que otros movimientos coetáneos, no se cuestionaban los roles de madre y esposa y, por consiguiente, la praxis pedagógica adoptaba prácticas sexistas.

En cuanto a la organización femenina socialista, que va a luchar por mejorar la educación de la mujer, no encuentra eco en sus correligionarios masculinos ya que prestaron escasa atención a la formación de las mujeres de las que, principalmente, elogiaban sus funciones como madres educadoras de los hijos en los valores socialistas. Con lo cual se establece un binomio ideológico: discursos tradicionales, junto a otros discursos en mayor medida igualitarios defendidos por las mujeres socialistas.

No obstante, como afirma Luz Sanfeliu, el partido socialista a partir del Congreso de 1918 incorpora oficialmente el discurso pedagógico institucionista, y demanda la escuela pública única y unificada con el principio de coeducación de sexos. La adopción de estos principios pedagógicos y el interés que manifestaron los socialistas por la educación, en ese momento, motivaron la incorporación de maestras a las filas socialistas. Algunas de las cuales se caracterizaron por acceder reiteradamente a los espacios públicos políticos y sindicales, especialmente con sus escritos.

En la tercera parte de la obra que, como se había dicho, se ocupa de la educación de las mujeres en los tiempos más cercanos se evidencia que, gran parte del siglo XIX, pese a lo convulso y revolucionario que fue en lo político, constituye una etapa de escaso avance en la educación de las mujeres; incluso, si cabe, de un cierto retroceso con respecto al último tercio del Setecientos. El modelo de «ángel del hogar» es el constructo que conforma la pedagogía del sistema educativo, y que se mantiene durante toda la centuria porque es útil a la sociedad y al patriarcado.

En cuanto a las primeras décadas del siglo XX, en esta tercera parte, se ofrece una cumplida panorámica acerca de los movimientos regeneracionistas, institucionistas, republicanos, socialistas y anarquistas, con sus diversas proposiciones educativas que implicaron al

Estado y a los partidos políticos en la tarea de reglamentar e institucionalizar espacios educativos femeninos.

Las reivindicaciones de las mujeres que representaron aquellos movimientos, así como las maestras abanderadas de la enseñanza laica e igualitaria y de la renovación de los métodos de enseñanza, merecen ocupar un lugar destacado en la historia de la educación de las mujeres. Sus actividades contribuyeron, en gran medida, a deconstruir el viejo modelo de mujer doméstica para sustituirlo por el nuevo modelo de mujer culta e independiente.

La totalidad de las propuestas de las autoras que integran el conjunto de esta obra, con sus propios criterios de investigación y categoría de análisis, aportan planteamientos innovadores que visibilizan una línea evolutiva en la educación de las mujeres, que va desvelando los cambios temporales en cuanto al discurso sobre la domesticidad, el tipo de pedagogía adoptada, el acceso de las mujeres al conocimiento, las ideologías políticas con su incidencia transversal, y las instituciones docentes que formaron parte de los sistemas que tenían a su cargo la educación de las mujeres en el periodo contemplado. Han revisado, asimismo, sus lecturas, y sus obras literarias y artísticas, como parte de un programa educativo configurado y regido por la doctrina patriarcal ortodoxa en lo que respecta a la discriminación educativa por razón de sexo.

En este libro también se puede encontrar una pluralidad de reflexiones analíticas, como parte de una ciencia social crítica, para historiar la educación de las mujeres. Al tiempo que revelan aspectos significativos sobre el devenir de un proceso educativo histórico, que en la actualidad ha trascendido el ámbito general de la Historia de la Educación para ocupar un espacio específico como Historia de la Educación de las Mujeres.

Josefina MÉNDEZ VÁZQUEZ

PARTE I

PENSAMIENTO, PEDAGOGÍA ILUSTRADA Y ESCOLARIZACIÓN EN LA MODERNIDAD

LA VIDA INTELECTUAL DE LAS MUJERES ENTRE LOS SIGLOS XVII Y XIX ¿UN PROCESO DE INCLUSIÓN?

María Victoria LÓPEZ-CORDÓN CORTEZO
Universidad Complutense de Madrid

En 1984, el historiador norteamericano John Diggins se preguntaba si, en la historia intelectual, era mejor buscar la ostra o a la perla, es decir, si quienes abordaban este tipo de conocimiento histórico debían centrarse en explicar el contexto de donde surgen las ideas (la ostra), o en aquello que un autor tenía de más propio, fruto de la evolución de su pensamiento y de su afirmación respecto a la tradición o del medio intelectual en el que vivió (la perla).¹ Esta realidad, señalaba dos maneras de hacer historia estrechamente relacionadas, la historia de las ideas y la historia intelectual: la primera busca las perlas; la segunda trata de explicar cómo las perlas llegaron a formarse. El ejemplo, es expresivo de lo que me propongo: tratar no sobre lo que se pensó sobre la educación las mujeres, ni sobre lo que estas pensaron sobre ella, sino como, partiendo de una realidad concreta, algunas llegaron a formular un pensamiento propio.

El título propuesto me ha parecido menos restrictivo que el de mujeres intelectuales, que presupone conocimientos estructurados y necesita del reconocimiento externo. Además, me permite solventar las suspicacias que el sustantivo suscita, empleado en periodos anteriores al siglo xx y, más aún, referido a mujeres. Pero, aunque no figure en el Littré,² no pocos estudiosos lo han utilizado para denominar a quienes cultivaban

¹ Diggins, John Patrick, «The Oyster and the Pearl: The Problem of Contextualism in Intellectual History», *History and Theory*, n.º 23 (1984), pp. 151-169.

² Littré, Emile, *Dictionnaire de la langue française* (Paris: ed. Hachette, 1863-1873).

«une activité de l'esprit», a veces camuflados como pedantes, eruditos, sabios, filósofos, o los más dieciochescos de *précieus*, curiosos o libertinos.³ Además, François Dosse, en trabajos recientes, ha borrado cualquier restricción cronológica a su empleo, al definirlo en términos intemporales de distanciamiento y sentido crítico.⁴

También historiadoras y filósofas, han hablado de «intelectualidad femenina» en los siglos modernos.⁵ Es más, como señaló Simone de Beauvoir, «al ser el dominio cultural el más accesible para las mujeres que intentan afirmarse»,⁶ su presencia se percibe ya en los siglos modernos, cuando el feminismo intelectual, entendido como movimiento a favor del acceso de las mujeres a la cultura, adquiere consistencia.⁷ No han faltado quienes han calificado de «amateurismo» los afanes culturales de las ilustradas dieciochescas y, también, unos estudios que se han movido entre la literatura y la historia. Pero el objetivo no es descubrir perlas desconocidas, aunque a veces ocurra, sino llegar conocer los ámbitos en que se generó la producción intelectual femenina, para identificar, sin cortapisas, a las pensadoras/escriptoras y sus ideas.

³ Barthes, Roland, lo inició en sus *Essais critiques* (Paris: Seuil, 1964) y, posteriormente, lo hicieron Walter, Eric, «Sur l'intelligentsia des Lumières», *Dix-huitième siècle* (1973), pp. 173-201; Viala, Alain, *La naissance de l'écrivain*, (Paris: ed. Minuit, 1985); Roche, Daniel, *Le Siècle des Lumières en province, 1680-1789* (Paris: Mouton, 1978); Chartier, Roger, «Les intellectuels frustrés», *Annales*, n.º 2, (1982); Roche, Daniel, «L'intellectuel au travail», *Annales* n.º 3 (1982); Masseau, Didier, *L'invention de l'intellectuel dans l'Europe du XVIIIe siècle*, (Paris: PUF, 1999).

⁴ Dosse, François, «L'histoire intellectuelle entend rendre compte des œuvres, parcours, itinéraires, par-delà les frontières disciplinaires» en *La Marche des idées: Histoire des intellectuels- Histoire intellectuelle*, (Paris: La Découverte, 2003, trad. esp. Valencia: Universidad, 2007) y *Le pari biographique. Écrire une vie*, (Paris: ed. La Découverte, 2005, trad. esp. *El arte de la biografía*, México: Iberoamericana, 2011).

⁵ Fraise, Geneviève, *Muse de la raison. Démocratie et exclusion des femmes en France*, (Paris: Gallimard 1995); Scott, Joan, *Only Paradoxes to Offer. French Feminists and the Rights of Man*, (Cambridge: Harvard University Press, 1997); Le Doeuff, Michèle, *L'Étude et le rouet. Des femmes, de la philosophie* (Paris: Seuil, 1989) y *Le Sexe du savoir*, (Paris: Aubier, 1998); Hesse, Carla, *The Other Enlightenment. How French Women Became Modern* (Princeton: Princeton University Press, 2001); Timmermans, Linda, *L'accès des femmes à la culture sous l'Ancien Régime* (Paris: Champion, 2005); Craveri, Benedetta, *L'âge de la conversation*, (Paris: Gallimard, 2002); Brouard-Arenda, Isabelle, Plagnol-Diéval, Marie Emmanuelle (coords.), *Femmes éducatrices au siècle des Lumières* (Rennes: Presse Universitaires, 2007).

⁶ Beauvoir, Simone de, *Le deuxième sexe* (Paris: Gallimard, 1981), pp. 124-125.

⁷ Racine, Nicole, Trebitsch, Michel, (dirs.), *Intellectuelles. Du genre en histoire des intellectuels* (Bruxelles: Complexe, 2004).

En el caso español, más allá de un sustantivo tempranamente formado,⁸ la primera persona que habló de mujeres intelectuales fue la escritora y periodista Concepción Gimeno de Flaquer, en 1901, en un artículo titulado, *La mujer intelectual*.⁹ En su momento suscitó muchos comentarios, pero su figura cayó en el olvido y hasta finales del siglo XX no se reivindicaron sus méritos de ensayista y oradora, primera por M.C. Simón Palmer que sacó a la luz su obra y, recientemente, por M. Pintos, que le ha dedicado una monografía.¹⁰ Pero tanto en esta obra como en la mayoría de los trabajos recientes dedicados a su figura, excepto el de G. Arbona-Abascal, se han interesado más por su condición o no de feminista, que por la novedad del término que proponía.¹¹

Por todo ello, me parece necesario romper el silencio de la historia sobre la actividad intelectual de las mujeres, buscando no sujetos extraordinarios, sino minorías formadas, dedicadas a distintos campos del saber, que fueron su principal vivero. No solo mecenas, benefactoras

⁸ El *Diccionario de autoridades*, en su t. IV (1734), define «intelectual», como «lo que es propio y perteneciente al entendimiento» y, en 2.^a acepción, «lo mismo que Espiritual o sin cuerpo». En 1832, apareció como 3.^a: «el dedicado al estudio y a la meditación» (*Diccionario de la lengua castellana*, Madrid: Imp. Real, 1832), pp. 421-422.

⁹ *La mujer española. Estudios acerca de su educación y sus facultades intelectuales*, (Madrid: Imprenta de Miguel Guijarro, 1877).

¹⁰ Simón Palmer, María del Carmen, *Las escritoras españolas del siglo XIX. Catálogo bio-bibliográfico*, (Madrid: Castalia, 1991), pp. 363-374; Pintos, Margarita, *Concepción Gimeno de Flaquer: Del Sí de las niñas al yo de las mujeres*, (Madrid: Plaza y Valdés eds. 2016).

¹¹ Ayala Aracil, María Ángeles, «La mujer española, de Concepción Gimeno de Flaquer», en Trueba, Virginia, Rubio, Enrique, Miret, Pau y otros (eds.), *Lectora, heroína, autora (La mujer en la literatura española del siglo XIX, Sociedad de Literatura Española del Siglo XIX)* (Barcelona: Universitat, 2002) pp. 13-21; Díaz Sánchez, Pilar, «Concepción Jimeno de Flaquer (1850-1919): pionera del feminismo español» en Ángeles Barrio Alonso, Jorge Hoyos Puente, Rebeca Saavedra Arias, *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación. Actas del X Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, (Santander: Universidad de Cantabria, 2011); Hibbs-Lissorgues, Solange, «Itinerario de una filósofa y creadora del siglo XIX: Concepción Jimeno de Flaquer», en Françoise Étiennevire, (ed.), *Regards sur les espagnoles créatrices (XVIII e-XXe siècles)*, (Paris: Sorbonne Nouvelle, 2006), pp. 119-135; Lacalzada Mateo, María José, «Concepción Gimeno de Flaquer en la emancipación de las mujeres» en María Elena Casás y Manuel Pérez Ledesma, (eds.), *Redes intelectuales y formación de naciones en España y América Latina 1890-1940*, (Madrid: Universidad Autónoma, 2005), pp. 369-386; Arbona-Abascal, Guadalupe, «A propósito de *La mujer intelectual*, de Concepción Gimeno de Flaquer», *Arbor*, n.º 76 (2014). https://doi.org/10.3989/arbor.2014.767_n3003.

o anfitrionas, aunque algunas lo fueran. Ni «mujeres de letras», aunque las conociéramos porque escribieron.

Cualquier trayectoria intelectual es un viaje, que se cumple en progresivas etapas, aunque no siempre se llegue al destino final. En el caso de las mujeres, la primera fue escapar del dominio de la oralidad; la segunda, trascender del papel de receptora a la capacidad de expresión del propio pensamiento; la tercera, la voluntad de «hacerse un nombre», solo a veces premiada con la autoridad.

1. EL INICIO DE UN CAMINO: ALFABETOS, CARTILLAS Y CATONES

La alfabetización, en el pasado, supuso escapar del dominio de la oralidad. Significaba haber recibido cierta instrucción, que no siempre pasaba por la escuela. Saber leer, no suponía poder escribir, ya que ambos aprendizajes no iban unidos, ni conocer los rudimentos del cálculo, pero era el umbral imprescindible para cualquier actividad intelectual. A ello atendían escuelas, parroquias, conventos y un amplio número de leccionistas, maestros, clérigos, abates, ayos y ayas, tanto en sus casas como en las de quienes contrataban sus servicios. El incremento de la alfabetización urbana en el siglo XVIII, y de la femenina en particular, no alteró la pauta, según la cual, si estaban capacitadas, eran las madres quienes proporcionaban los primeros conocimientos, pasando después a una escuela o convento o contratándose los servicios de un maestro. La enseñanza materna fue menos frecuente en los niños que en las niñas y, por ello, su asistencia a la escuela era más alta y más larga. De ahí la mayor torpeza de la escritura mujeril, como puede apreciarse en los documentos notariales y en la correspondencia, consecuencia de haber hecho menos caligrafía. La informalidad de lo doméstico explica que algunas mujeres llegaron a leer y escribir «milagrosamente», ya que solo el empeño permitía sacar partido de la rudimentaria enseñanza materna o un aprendizaje compartido con hermanos que llevaban la voz cantante. El caso de la beata Lucía de Jesús, de la que no conocemos su apellido, fallecida en 1653, lo confirma. Aprendió oyendo a su hermano mayor leer en alto para la familia. Y, un día, ella comenzó a hacerlo, ante la sorpresa de todos, de modo que se llamó a un vecino para que le «diese lecciones». Escribir, le costó más, ya que no adelantó hasta que «tuvo necesidad de hacerlo». Huérfana de madre, a los 9 años le llevaron al colegio madrileño de Santa Isabel, donde estuvo dos años, hasta que se puso a servir. Más tarde, la predicación y la lectura de

libros religioso dirigieron sus pasos hacia la vida religiosa y, por consejo del confesor, a escribir una autobiografía.¹²

De posición más acomodada, la carmelita Cecilia Sobrino Morillas o del Nacimiento (1570-1646), recibió de su madre su primera formación.¹³ Era esta una verdadera humanista que además de la cartilla, le inculcó el gusto por la lectura, la pintura y la música. Así lo evocaba la Madre Cecilia:

Tenía sosiego y lo más ordinario me estaba con mi madre y muchas veces oyéndola cosas de la escritura que, como me veía inclinada a ello aún desde pequeña, me las decía. Hasta que murió, que quedé de once o doce años, me enseñó los principios de gramática y otras obras de manos y cosas de virtud y devoción.¹⁴

También la franciscana, Estefanía Gurre, o de la Encarnación, tuvo por maestra a su progenitora:

Enseñándome ella misma, escribe, aunque tenía maestro y procuró, como quien en todo solicitaba mi bien, aprendiese en buenos libros, para que, con las primeras letras, aprendiese de camino doctrina, los primeros que deletreé fueron la vida de San Jerónimo y de Santa Catalina. La de la santa se me quedó más en la memoria e hizo en mi más operación.¹⁵

Bien inserta en la corte, donde sus padres servían a un noble, pintora más que correcta, quiso seguir las huellas de la celebrada Sofonisba. Vivió en Palacio, al lado de Doña Beatriz de Villena, hija del conde de Miranda y dama de la reina Doña Margarita, profesando, después, en el convento de Santa Clara de Lerma, donde estuvo entre 1616

¹² Barbeito Carneiro, María Isabel, *Mujeres del Madrid Barroco. Voces testimoniales*, (Madrid: Horas y Horas, 1992), pp. 147-156.

¹³ Cecilia del Nacimiento, *Obras completas de...* ed. Díaz Cerón, José María, (Madrid: Espiritualidad, 1971); Alonso Cortés, Blanca, *Dos monjas vallisoletanas poetisas* (Valladolid: Imp. Castellana, 1944); Burrieza Sánchez, Javier, «Virtudes y Letras. La familia de los Sobrino de Valladolid», en Máximo García Fernández y María Ángeles Sobaler, (coords.), *Estudios de Historia. Homenaje al profesor Teófanos Egido* (Valladolid: Junta de Castilla y León, 2004); Barbeito Carneiro, María Isabel, *Mujeres y literatura del Siglo de Oro. Espacios profanos y espacios conventuales*, (Madrid: Safekat S.L., 2007), pp. 335-352; Fernández Frontela, Luis Javier, «Cecilia del Nacimiento, Monja Carmelita Descalza y escritora», *Revista de Espiritualidad*, n.º 72, (2013), pp. 159-192.

¹⁴ Barbeito, *Mujeres y literatura*, p. 335; Cecilia del Nacimiento, *Obras completas*, p. 35.

¹⁵ Barbeito, *op. cit.*, p. 362, y *Mujeres del Madrid*, pp. 116-1717.

y 1665. Entre sus obras destaca, *El Tabernáculo místico*, del que se conocen solo copias, en la estela de San Juan de la Cruz.

¿Se mantiene estas circunstancias en el siglo XVIII? Todavía entonces, más de un tercio de las mujeres que escriben, son religiosas, inclinadas a la poesía y la introspección autobiográfica. Y el modelo de la madre-maestra, reforzado por la autoridad de los ilustrados, siguió siendo habitual.

A la enseñanza de las primeras letras correspondían tres manuales: la *Cartilla* o abecedario para iniciar a la lectura; el *Arte o método para escribir*, basado en el empleo de muestras y el *Catón* o un *Libro de buena crianza*, que completaba el ciclo educativo con frases y conceptos sentenciosos, dirigidos a ejercitar la lectura y educar a los principiantes.¹⁶ Ya en el siglo XVIII aparecieron textos más evolucionados, como *El Sí y el No. Arte de bien leer. Cartilla latina. Antídoto para que todas las personas (...) puedan aprender en el espacio de seis meses (...)* de Felipe Antonio Montero o el *Curso de leer y escribir repartido en tres clases de silabaciones (...)* de Francisco Mariano Nipho, que relacionaba figuras y letras.¹⁷ La cartilla se completaba con el *Catecismo*, el del jesuita Jerónimo Martínez de Ripalda, editado en Burgos en 1591, y del también jesuita Gaspar de Astete, *Doctrina cristiana y documentos de crianza*, de 1599.¹⁸ También existían las «cartillas de la doctrina cristiana», en preguntas y respuestas que estaban impresas junto con el abecedario y, a veces, la tabla de multiplicar. La de mayor éxito fue la *Cartilla de Valladolid*, vigente desde 1583, cuando Felipe II concedió el privilegio al Cabildo de la ciudad, hasta 1825, en que se introdujo el nuevo *Silabario de la Academia*.¹⁹

¹⁶ Infantes, Víctor, Martínez Pereira, Ana María, «Cartillas y doctrinas del S. XVII. Primer censo bibliográfico», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, n.º 18 (1999), pp. 335-354; Infantes, Víctor, *De las primeras letras: Cartillas españolas para enseñar a leer del siglo XVII y XVIII* (Salamanca: Universidad, 2003), vol. I, pp. 30-64; Viñao, Antonio, «Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones» y Ruiz Berrio, Julio, «La enseñanza de la lectura de la Ilustración al Liberalismo: métodos, libros y materiales», en Agustín Escolano Benito, (coord.), *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, (Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 1997), pp. 149-192 y 193-218.

¹⁷ Dos ediciones, (Madrid: Manuel Fernández, 1739); (Madrid: en la librería de Escribano, 1780).

¹⁸ *Doctrina cristiana con una explicación breve*, (Burgos, 1591); *Doctrina cristiana y documentos de crianza*, (Burgos, 1599); ediciones s. XVIII: (Madrid: Imprenta de la Gaceta, 1771; Valladolid, Imp. de M. Santos, 1787). Ambos estuvieron en vigor hasta el Concilio Vaticano II, en 1965.

¹⁹ El monopolio, fue prorrogado por Real Provisión tanto en 1739 como en 1779, cuando fue impugnado por el impresor de Salamanca Francisco García Rico.

Respecto a la escritura,²⁰ la aparición en 1776 del *Arte nuevo de escribir* de Francisco Xavier de Santiago Palomares fue un importante cambio, ratificado por la aparición en 1781 del *Compendio del Arte de escribir por reglas y sin muestras* de Joseph de Anduaga y Garimberti, para uso de las escuelas reales y, ya en 1796, del *Arte de Escribir* de Torcuato Torío de la Riva que, pese a las críticas de los maestros, se impusieron en las posteriores reformas educativas.²¹ El *Catón Cristiano* de Jerónimo Rosales, de 1668, se reimprimió muchas veces, pero a partir de 1772 tuvo que competir con el *Nuevo Catón Cristiano* del P. Joaquín Moles, cuya segunda parte incluía reglas de «buena crianza». Poco aptas para el común de los niños, publicó otro más sencillo, el *Catón Cristiano, con la cartilla, o Christus: para aprender con facilidad a deletrear* (...) reeditado hasta entrado el siglo XIX.²² También circularon pliegos sueltos con lecturas «ociosas», otros con «historias» o vidas edificantes, como los *Ejemplos morales* de Juan Rubio, publicados en 1798.²³ La Real Provisión de 11 de julio de 1771, introdujo la enseñanza de los catecismos históricos, de Pintón o de Fleury y un compendio de historia de la nación, con aprobación del corregidor.²⁴ Ni en el Plan de enseñanza de

²⁰ Laspalas Pérez, Javier, «Las escuelas de primeras letras en la sociedad española del siglo XVIII: balance y perspectivas de investigación», en José María Imízcoz y Álvaro Chaparro, (eds.), *Educación, redes y producción de élites en el siglo XVIII*, (Madrid: Sílex, 2013), pp. 17-38; Gimeno Blay, Francisco, «Aprender a escribir en el antiguo régimen», en Escolano Benito, Agustín, (coord.), *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, (Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 1997), pp. 291-314.

²¹ Santiago Palomares, Francisco Xavier de, *Arte nueva de escribir, inventada por el insigne maestro Pedro Díaz Morante e ilustrada con muestras nuevas y varios discursos conducentes al verdadero magisterio de primeras letras*, (Madrid: Antonio de Sancha, 1776); Anduaga y Garimberti, José, *Compendio del Arte de escribir por reglas y sin muestras*, (Madrid: Imprenta Real, 1791); Torío de la Riva y Herrero, Torcuato, *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos...* (Madrid: Imprenta de la Viuda de Don Joaquín Ibarra, 1798).

²² (Madrid: imp. Pantaleón Aznar, 1772; Manila, 1815); Gutiérrez, Clotilde, *Enseñanza de primeras letras y latinidad en Cantabria, 1700-1860*, (Santander: Universidad, 2001), pp. 92-93.

²³ Rubio, Juan, *Ejemplos morales o las consecuencias de la buena y de la mala educación en los varios destinos de la sociedad*, (Madrid: Imp. de la Vda. de Ibarra, 1798).

²⁴ Pintón, Joseph, *Compendio histórico de la religión desde la creación del mundo hasta el estado presente de la iglesia por preguntas y respuestas para uso de la juventud* (Madrid: imp. de Pérez Soto, 1754); Fleury, Claude, *Catecismo histórico:*

1805, ni en el general de educación, presentados a las Cortes el 7 marzo de 1814, establecieron más condición en los textos que utilizar un lenguaje claro y comprensible de modo que, hasta 1833, no se fijaron estos en ningún nivel educativo.

Los métodos de aprendizaje y los contenidos de las cartillas, doctrinas y artes de leer, trazaban un «camino de vida», es decir, enseñaban, con los rudimentos de la lectura, a ser buen cristiano y transmitían un código elemental de comportamiento. No prescindían de la oralidad y utilizaban imágenes, es decir, carteles y cartelones con el abecedario, las operaciones aritméticas y las máximas morales. Todo lo cual conformaba el horizonte mental de un niño y su primera visión del mundo.

He hablado en masculino porque estaban redactados para niños y maestros, aunque fueran utilizados por niñas y maestras, porque no había otros. De ahí que apenas hubiera ejemplos o alusiones en femenino, hasta que aparecieran textos «para niños y niñas», para la «juventud», o «para todos estados, sexos y clases», como el *Arte de hablar bien* de José Díaz de Benjumea.²⁵ En 1776, María Josefa Bahamonde, abrevió con ese fin el *Arte para aprender a escribir brevemente la letra española magistral inventada por Pedro Morante*, que se conserva manuscrito.²⁶ Unos años después, Pedro J. del Castillo, publicó una *Cartilla del cristianismo. Utilísimas para que las señoras, mujeres, todos los niños y adultos, sin conveniente instrucción, la logren a poca costa por deleitables historias, suscintas, claras y fáciles de aprehender*.²⁷ Y, ya en 1806, Moles compuso otra versión de su *Nuevo Catón*, dedicado también a las niñas, descargada «del fárrago inútil». Ya por entonces había manuales más avanzados o libros de lectura, sobre todo traducidos, que se dirigían a «señoritas», es decir a niñas ya alfabetizadas de clases medias y altas, que presentaban un modelo de educación, el de los internados o de las preceptoras, poco frecuente en España. Entre los más difundidos estuvieron *El amigo de los niños* de Sabatier, traducido por Juan Escoiquiz²⁸ y *Educación de la juventud* y el *Tratado de Estudios* de Charles

que contiene en compendio la Historia sagrada y la Doctrina Christiana, (Madrid: M. Román, 1728, vv. eds.).

²⁵ Madrid: en la Oficina de Manuel Martín, 1759.

²⁶ Flecha García, Consuelo, «Los libros escolares para niñas» en Agustín Escolano Benito, (coord.), *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República* (Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 1997), pp. 501-524.

²⁷ Madrid: oficina de Plácido Barco, 1790.

²⁸ Madrid: Imprenta Real, 1795.

Rollin, que dedicaba una parte a la «Educación y Estudios de las niñas y señoritas», publicado después como *Educación y Estudios de los niños y niñas y jóvenes de ambos sexos*.²⁹ Y los de Madame Leprince de Beaumont, tanto la *Biblioteca completa de educación* como el *Almacén de las señoritas adolescentes*.³⁰

Más que los textos, lo que marcó las diferencias educativas entre niños y niñas en el siglo XVIII, fueron dos cuestiones que cobraron relevancia a medida que la escolarización se fue regulando: la formación de los docentes y los planes de estudio. Según el Catastro de Ensenada, en la escasa y mal repartida red escolar, solo una cuarta parte de los maestros, tenían como único empleo la enseñanza. El resto eran sangradores, cirujanos, sastres, tejedores, alguaciles, escribanos e, incluso, labradores.³¹ La elite del magisterio la formaban los maestros con escuela abierta, acreditados por el examen realizado por las distintas Hermandades de San Casiano que, a partir de la madrileña, se fueron constituyendo.³² En 1719, un decreto del Consejo de Castilla fijó los conocimientos necesarios para ejercer el magisterio: lectura, escritura, ortografía, aritmética y doctrina cristiana; posteriormente, dos reales provisiones de 1743, marcaron las pautas de cómo debía transcurrir la enseñanza, reiterando la prohibición de reunir niños y niñas y regulando el examen que debían pasar los aspirantes, según donde pretendían ejercer, ciudad, villa o aldea. Ya en 1771, otra Provisión, estableció las condiciones para ejercer el magisterio: certificación eclesiástica de estar aprobado en catecismo y Doctrina eclesiástica; un informe de buena vida, costumbres y limpieza de sangre, acreditado por la autoridad judicial y someterse a un examen sobre «la pericia del arte de leer escribir y contar» ante una comisión reglamentada. Tanto la hermandad de San Casiano, como el Colegio Académico de Profesores maestros del noble

²⁹ S. n. Madrid, 1747; 2.^a ed. Madrid, s. n. 1833; Madrid: Manuel Marín, 1781.

³⁰ *Biblioteca completa de educación e Instrucciones para señoritas jóvenes*, (Madrid, 1779) y *Almacén de las señoritas adolescentes o diálogos de una sabia directora con sus discípulos*, (Madrid: López, 1787), 4 vols.

³¹ Labrador, María del Carmen, *La escuela en el Catastro de Ensenada*, (Madrid: MEC, 1988); González Barrero, Nuria, «Los maestros de primeras letras en la provincia de Madrid a través del Catastro de Ensenada», *Historia y Memoria de la educación*, n.º 3, (2016), pp. 197-228.

³² Martínez Navarro, Anastasio, «Las primeras Ordenanzas de la Hermandad de San Casiano de 1647», *Revista de Ciencias de la educación*, n.º 11, (1982), pp. 269-283.

arte de las Primeras Letras, establecido por Real Provisión de 22 de diciembre de 1780, ejercieron esta competencia hasta 1804, cuando se creó una Junta de exámenes, que pasó a estar presidida por el corregidor. Pero las maestras de niñas, 2575 según el censo de 1797, solo debían acreditar buenas costumbres y examinarse de doctrina. Con un sueldo muy inferior al de los maestros.³³

Cuando en 1768 se establecieron casas para la «educación de niños» y de «enseñanza para niñas», la diferencia quedó marcada, por la no obligatoriedad de que las maestras tuvieran «la pericia del arte de leer, escribir y contar» y la introducción como materia específica de las «habilidades propias del sexo», de las que una junta de señoras respetables examinaba.³⁴ Ya en 1783, al establecerse 32 casas de enseñanza para niñas en Madrid, con un plan de estudio limitado a catecismo, aseo personal y costura, se abrió la posibilidad de que, si alguna muchacha quería aprender a leer, tuviera la maestra «la obligación de enseñarla, examinándose de ese arte». Pero lo fundamental era, «la buena educación de las jóvenes con los rudimentos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en las labores propias de su sexo...»³⁵

Menos numerosos que los de los niños, desde el siglo XVI, hubo colegios para la enseñanza de niñas, de fundación particular o real.³⁶ Más de un siglo después llegaron las primeras órdenes religiosas específicas, como la Compañía de María y, ya en 1748, la reina Bárbara de Braganza fundó el madrileño de las Salesas Reales, para hijas de la nobleza.³⁷ Su novedad fue introducir una enseñanza reglada, más allá de los rudimentos de lectura, escritura y catecismo.

Todavía en 1825 que las maestras supieran leer, escribir y contar era un mérito, no un requisito. El mercado y la competencia jugaron,

³³ *Novísima Recopilación (Nov. Rec.)*, libro VIII, tit. I, ley IX y X, (Impresa en Madrid, 1804); Ruiz Berrio, Julio, «Maestros y escuelas de Madrid en el Antiguo Régimen», *Cuadernos de Historia Moderna*, Anejos, III, (2004), pp. 113-135.

³⁴ *Nov. Rec.*, libro XVIII, tit. I, ley IX.

³⁵ *Ibíd.*, ley X.

³⁶ Los primeros fueron el de Nuestra señora del Loreto, fundado por Felipe II en 1585 y el de Santa Isabel, iniciativa de la infanta Isabel Clara Eugenia en 1595. El de la Paz, fundado por la Condesa de Feria, se abrió en 1691 y pasó a ser de Patronato regio.

³⁷ Azcárate Ristori, Isabel, *El origen de las órdenes femeninas y la Compañía de María*, (San Sebastián: Lestonac, 1963); Franco Rubio, Gloria, «Educación femenina y prosopografía: las alumnas del colegio de las Salesas Reales en el siglo XVIII», *Cuadernos de Historia Moderna*, n.º 19, (1997), pp. 171-182.

sin embargo, a su favor, ya que, por esos años, algunos establecimientos particulares ofrecían junto a las enseñanzas básicas, música, historia, francés, y otras «habilidades».³⁸ Marcadamente religioso y polarizado en ejemplos masculinos, el horizonte mental de nuestras antepasadas, anclado en estos rudimentos, fue limitado. Y pocas tuvieron posibilidades de superarlo, al tener cortado cualquier camino reglado a conocimientos más amplios.

2. DE RECEPTORA, A TRANSMISORA: EL CONOCIMIENTO COMO BASE DE LA ACTIVIDAD INTELLECTUAL

La lectura y la escritura son el telar sobre el que se teje la vida intelectual. Y, una vez asumidos los códigos básicos y el *ductus* suficiente, leyendo y escribiendo, con paciencia, tenacidad y constancia, se va ensanchando el horizonte intelectual. Y nada mejor para comprender este camino que seguir las trayectorias de vida de algunas mujeres, quizás aleatorias, pero no intercambiables.

Cecilia Sobrino Morillas o del Nacimiento (1570-1646), ya mencionada como ejemplo de educación materna, tuvo la suerte de ser la benjamina de una familia que contó entre sus miembros con notables humanistas y escritores místicos. Su madre, también Cecilia, aficionada al estudio e interesada por la cosmografía, su hermana María, sus hermanos Antonio, Francisco y Diego y su sobrino, también Diego.³⁹ Las dos hijas, continuaron su formación musical en el Monasterio de las Huelgas Reales de Valladolid, pero no profesaron allí, sino en el Convento de la Concepción del Carmen de Valladolid, el 2 de febrero de 1589. Ya en 1601, Cecilia fue trasladada al Carmelo de Calahorra, de donde salió en 1612, debido a los conflictos de la orden y a la oposición

³⁸ Ruiz Berrio, Julio, *Política escolar en la España del siglo XIX (1808-1833)*, (Madrid: CSIC, 1970); Simón Palmer, María del Carmen, *La enseñanza privada seglar en Madrid (1829-1868)*, (Madrid: CSIC, 1972).

³⁹ Alonso, *Dos monjas vallisoletanas...*; García de la Concha, Víctor, Álvarez Pellitero, Ana María, (eds.), *Libro de romances y coplas del Carmelo de Valladolid*, (Valladolid: Consejo General de Castilla y León, 1982). Francisco, fue obispo de Valladolid; Antonio, autor de una *Vida espiritual y perfección cristiana*, incluida en el Índice, que paralizó su proceso de beatificación; Fray Diego de San José, destacó por sus conocimientos botánicos; Helguera Gallego, Antonio, *Estudio de la materia farmacéutica en la obra de Fray Diego de San José*, (Madrid: Tesis Doctoral, UCM, 2015).

entre su antiguo provincial y confesor, fray Tomás de Jesús y el general de los carmelitas Alonso de Jesús.⁴⁰

La estancia de Calahorra fue un acontecimiento especial en la vida de Cecilia que se convirtió allí en fundadora, pero del Carmelo de hombres. Coincidió con el primer Prior de aquel convento, Fray Jerónimo Gracián de la Madre de Dios (1545-1614), una de las figuras más interesantes de la historia de la Reforma Carmelitana, confesor y colaborador de la Madre Teresa, cuya obra fue destacada por Nicolás Antonio en su *Bibliotheca Hispana*.⁴¹ Sus relaciones con la Madre Cecilia debieron de ser estrechas hasta 1607 en que marchó a Flandes, acompañando al embajador D. Felipe Folch de Cardona, marqués de Guadalest, como confesor. Residió en Bruselas, donde publicó varias obras, hasta 1614, en que murió. Una de las más conocidas fue *El Soldado católico contra los Herejes* (1610), que salió a la luz, una vez acordada la tregua con los holandeses.⁴²

Tampoco Fray Tomás de Jesús (1584-1627), Diego de Ávila Herrera Sánchez Dávila, fue un fraile corriente.⁴³ Después de estudiar en Baeza y Salamanca, profesó en el Carmelo en 1587, estando primero en el convento de Sevilla y, ya en 1591, en el de Alcalá de Henares. Tras la fundación del Santo Desierto de San José de Batuecas en 1599, fue nombrado Provincial de Castilla la Vieja. Fue entonces cuando propuso el traslado de la Madre Cecilia al convento de Calahorra.⁴⁴ Ya en 1607 marchó a Roma, donde se ocupó de la congregación de Italia y las empresas misionales. De allí partió para las fundaciones de Alemania y Flandes. En unos años en que la Regla del Carmelo de Santa Teresa no era ni «eremítica» ni cenobítica, Fray Tomás tomó de la Santa la idea de una tercera Congregación de Carmelitas Descalzos, específicamente misionera, que fue aprobada por Paulo V en 1608, pero suprimida por

⁴⁰ Sáinz Ripa, Eliseo, *Las Carmelitas Descalzas del Monasterio de San José de Calahorra (La Rioja) 1598-1998*, (Calahorra: Amigos de la Historia de Calahorra, 1997).

⁴¹ Martín Gil, Francisco Javier, Martín Gil, Jesús, «Sobre las contribuciones científicas del erudito y polígrafo vallisoletano Jerónimo Gracián de la Madre de Dios 1545-1614», en José María López Piñero y otros, (coords.), *Estudios sobre historia de la ciencia y de la técnica* (Valladolid: Junta de Castilla y León, 1988), II, pp. 829-832.

⁴² García Hernán, Enrique, «El Soldado católico de Fray Gerónimo Gracián de la Madre de Dios», *Teresianum*, n.º 62, (2001), pp. 181-193.

⁴³ Egido López, Teófanos, «Tomás de Jesús Sánchez Dávila», *Monte Carmelo*, n.º 1-3, (2002); Fray Tomás de Jesús, *Suma y compendio de los grados de oración*, edición y estudio de Silvano Giordano, (Madrid: Carmelitanas, 2011).

⁴⁴ Alonso, *Dos monjas vallisoletanas*, pp. 61-62.

la oposición de sus superiores, en 1613. Sin embargo, la experiencia, fue clave la instauración de la *Propaganda Fide*. En Flandes permaneció entre 1610 y 1623, recibió a Ana de San Bartolomé, fundadora del Carmelo de Amberes e imprimió diversas obras. Murió en la Scala, en 1627.

Aunque Sor Cecilia mantuvo durante un tiempo relación con estos carmelitas, su opción fue contemplativa, reintegrándose a su convento vallisoletano, donde murió en 1646.⁴⁵ Su producción literaria permaneció inédita hasta el siglo xx. En ella destaca el *Tratado de la unión del alma con Dios*, a la «manera» sanjuanista y una autobiografía, de la que solo se conocen fragmentos. También escribió obras históricas, teatro y cartas. Estas últimas, han dado lugar a que se la considere cercana a la corriente rigorista de Nicolás Doria y sus discípulos. Su negativa a sumarse a las carmelitas de Flandes de Ana de Jesús, podría estar relacionada con ello. ¿Una monja intelectual? sin duda, porque la expresión bíblica y mística no es el más fácil de los géneros literarios, ni la vocación por la escritura tuvo menor peso en ella que su profesión religiosa.

Muy distinta fue la trayectoria de María Andrea Casamayor y de la Coma, una de las pocas mujeres científicas del pasado. Nacida a principios del siglo xviii en Zaragoza, hija de Juan José Casamayor Mancebo y Juana Rosa la Coma, casados en la basílica del Pilar en 1705 y, probablemente, relacionados con el comercio. Desconocemos su fecha de nacimiento y su vida hasta 1738, en que publicó el *Tyrocinio Arithmético*. Parece que ya entonces gozaba de cierto reconocimiento por sus conocimientos matemáticos, sin que se sepa cómo llegó a ellos.⁴⁶ Es probable que estudiara con las Beatas de Santa Rosa, posteriormente Beatas de la Enseñanza, cuando se fusionaron con las religiosas de la Compañía de María, llegadas a Zaragoza a mediados del siglo xvii para fundar otro beaterio, cuyas ordenanzas redactó el P. Martínez en 1697. En 1712,

⁴⁵ Proserpi, Adriano, «Lettere spirituali» en Lucetta Scaraffia y Gabriella Zarri, (eds.) *Donne e fede. Santità e vita religiosa in Italia* (Bari: Laterza, 2009), pp. 227-249; Freitas Carvalho, José Adriano de, «Las cartas de la monja Cecilia del Nacimiento. Un diálogo: dudas y seguridades» en Antonio Castillo Gómez y Verónica Sierra Bias, *Cinco siglos de cartas: Historia y prácticas espirituales* (Huelva: Universidad, 2014), pp. 123-141; Cecilia del Nacimiento, *O. C. D. 1570-1646, op. cit.*

⁴⁶ Casado Ruiz, María José, «María Andrea Casamayor y de la Coma» en María José Casado Ruiz, *Las damas del laboratorio. Mujeres científicas en la historia*, (Barcelona: Debate, 2006), pp. 77-90. Y Bernués Pardo, Julio, Miana Sanz, Pedro José, «Soñando con números, María Andresa Casamayor (1720-1780)», *Suma*, n.º 91, (2019), pp. 81-86.

cuando Felipe V patrocinó el Real Refugio de Niñas Huérfanas, las beatas se hicieron cargo de ellas, mientras procuraban un convento propio, lo que no consiguieron hasta 1744.⁴⁷ También había escuelas para niñas pobres, pero no parece probable que asistiera a ellas. Para niños, además del colegio de los jesuitas, estaba el de Santo Tomás de Aquino de las Escuelas Pías, que no funcionó plenamente hasta 1740, pero cuyos hermanos impartieron enseñanza con anterioridad.

Nada de esto se dice en el *Tyrocinio Aritmético*, dedicado a la Escuela Pía de Santo Tomás de la que se dice «discípulo». También lleva la licencia de uno de sus superiores, Joseph Fort. Lo cual no deja de sorprender, ya que los centros escolapios eran masculinos y aunque barajaron la posibilidad de abrir otros para niñas, nunca lo hicieron. La obra está firmada con nombre masculino, Casandro Mamés y Araioa, que es un anagrama formado con el propio. En la introductoria «Carta del autor», solicita indulgencia por sus posibles errores y agradece las enseñanzas recibidas,

... para que a la sombra de tal patrocinio, se disimulen mis yerros. Creo, de la generosidad de ánimo de tan piadoso y docto Congreso que, aún siendo esta rendida oferta tan corta, como por sí manifiesta y tan menos como mía, no desdeñará el afecto, con que reconocido la consagro.⁴⁸

El dominico Pedro Martínez, el redactor de las reglas del Beaterio, que fue quien aprobó la obra, un hombre preocupado por la educación que gozaba de fama como matemático y que, al parecer, compartió con María Andrea conocimientos y trabajos hasta su muerte, en 1739. Sorprendido por la sencillez de la obra, quiso dejar constancia de que el autor tenía reconocida competencia en «diferentes asuntos de aritmética en sus casos más difíciles».⁴⁹ También la discípula le demostró su agradecimiento en su segunda obra *El para sí solo de Casandro Mamés y Araioa. Noticias especulativas y prácticas de los números, uso de las tablas de raíces y reglas generales para responder a algunas demandas que dichas tablas se resuelven sin álgebra*, de mayor nivel, por ser «muchas las cuentas, cálculos, sumas y reglas que se dan en dicho escrito... ». Nunca llegó a publicarse, probablemente, al faltarle su apoyo.

⁴⁷ Azcárate, *El origen de las órdenes femeninas...*,

⁴⁸ *Tyrocinio Aritmético. Instrucción de las cuatro reglas llanas que saca a la luz Casandro Mamés de la Marca y Araioa, Discípulo de la Escuela Pía*, (Zaragoza: por Joseph Fort, 1738).

⁴⁹ *Tyrocinio*, «Aprobación de Pedro Martínez», p. 6.

El Tyrocinio, único testimonio de la capacidad intelectual de María Andrea, era de una sencillez deliberada, ya que pretendía que sus contenidos sirvieran en la vida diaria y para los negocios. Incluía una detallada relación de los pesos, medidas y monedas de la época en la Corona de Aragón, con sus valores y equivalencias, que constituye en sí misma un valioso documento. La dedicatoria está fechada en Almodóvar del Pinar, el 20 de enero de 1738, que fue villa de señorío hasta 1778, muy prospera en el siglo XVIII debido a su actividad como pueblo carretero. Había transportistas estacionales, que trajinaban en determinadas épocas del año y profesionales, que lo hacían de forma continuada. Gozaban de un estatus legal especial y de una serie de privilegios, transitar libremente, poder cortar madera en los montes públicos para el arreglo de las carretas y el portar armas, formando parte de la Cabaña Real de Carreteros, si bien dentro de su propia asociación, la Real Asociación de Carreteros de Almodóvar del Pinar, creada a comienzos del siglo XVII. Almodóvar contaba con un gran número de propietarios transportistas y, de vivir allí, temporal o estacionalmente, la familia Casamayor, se confirmaría su relación con el comercio.

El propósito de la obra encajaba bien con la voluntad de la época de extender la alfabetización y ciertos conocimientos básicos por espacios sociales más amplios. Entonces se publicaron algunos tratados de comercio y de operaciones aritméticas para facilitar las transacciones y las equivalencias de pesos y medidas, aunque las obras más conocidas son de los años 80, después de fundarse la Sociedad Económica, como las *Reglas generales de Aritmética* de Ventura de Ávila, de 1780, los *Rudimentos de álgebra* de Jaime Conde, de 1783 o los *Ejercicios matemáticos* Luis Rancaño, de 1788. También se difundieron textos para facilitar las operaciones a fabricantes, artesanos y labradores e, incluso, cartillas para los mozos de boticas.

Tras escribir *El para sí solo*, de María Andrea Casamayor solo sabemos que vivió en la calle de la Coma y que permaneció soltera, trabajando como maestra de primeras letras y recibiendo como retribución la casa donde vivió en la calle del Palomar, que aún existe.⁵⁰ Murió el 24 de octubre de 1780, fue enterrada en la iglesia del Pilar, siendo sus herederos sus hermanos, Gregorio y Juana. Afortunadamente, el canónigo Félix

⁵⁰ Casado, «María Andrea Casamayor», pp. 86-87. Bernues, Miana, «Soñando con números», pp. 81-86.

Latassa recogió su nombre y obra en su *Biblioteca nueva de los escritores aragoneses*.⁵¹ También la citan Serrano y Sanz, Jiménez Catalán y Aguilar Piñal. Recientemente, María José Casado le ha dedicado un capítulo en su libro, *Las damas del laboratorio*⁵² y Mirella R. Abrisqueta ha realizado un documental sobre su figura.

También mujer intelectual, fue María Rosario Cepeda y Mayo, (1756-1816). Hija de Francisco Cepeda, regidor y caballero de Calatrava, y de Isabel Mayo, su segunda esposa, nació en Cádiz donde recibió una cuidada educación.⁵³ Su figura está ligada a los exámenes públicos que, en septiembre de 1768, realizó en su ciudad natal, con 12 años, ante una numerosa concurrencia y en presencia de las autoridades civiles y religiosas. Tradujo y recitó una obra de Anacreonte y una fábula de Esopo, se examinó de geografía, historia, gramática castellana y latina, geometría y francés, todo lo cual había aprendido de su preceptor, Juan Antonio González Cañaveras.⁵⁴ El tribunal examinador, constituido por José Carbonel, profesor de lenguas de la Escuela de guardamarinas de Cádiz,⁵⁵ Fr. Pedro Rodríguez Mohedano y los marinos Vicente Tofiño y Juan Lombardón, miembros todos de la *Asamblea amistosa literaria de Cádiz*, tras examinarla durante tres días, reconocieron su competencia y el ayuntamiento de Cádiz le nombró regidora honoraria.⁵⁶

⁵¹ Latassa Ortín, Félix, *Biblioteca nueva de los escritores aragoneses que florecieron desde el año de 1753 hasta el de 1795* (Pamplona: Oficina de Joaquín de Domingo, 1801), t. V.

⁵² Casado, *Las Damas del laboratorio...* Dicho documental, titulado *La mujer que soñaba con números* era conmemorativo de los 300 años de su nacimiento.

⁵³ Azcárate Ristori, Isabel de, *Una niña regidora honoraria* (Cádiz: Quoron libros, 2001), pp. 16-23.

⁵⁴ Juan Antonio González Cañaveras, fue nombrado por Carlos III director del Seminario y de la Academia de Lenguas y Ciencias de Cádiz, para el que trazó un *Plan de Educación* en 1767; Fernández Fraile, María Eugenia, «Juan Antonio González Cañaveras y la enseñanza de lenguas en el siglo XVIII», *Documents*, 42, (2009), pp. 87-108.

⁵⁵ Die Macoulet, Rosario, Alberola, Armando, «José Carbonel Fougasse (1707-1801): el rastro de un erudito en la España ilustrada», *Revista de Historia Moderna*, n.º 28, (2010), pp. 11-50.

⁵⁶ González de Posada, Francisco, «La Asamblea Amistosa literaria (Jorge Juan, Cádiz, 1755): Academia Científica Española con alto contenido médico», *Anales de la Real Academia Nacional de Medicina*, (2005); Moreno Ignacio, «Jorge Juan y la Asamblea Amistosa Literaria», *Ateneo: revista cultural del Ateneo de Cádiz*, 5, (2005); Azcárate, *Una niña regidora...*

No era la primera vez que una niña se sometía a tan peculiar examen.⁵⁷ En 1763, Cayetana de la Cerda y Cernecio, hija de los condes de Parcent, había actuado, junto a su hermano José, en una reunión celebrada en el palacio de sus padres, ante una selecta concurrencia. El acto mereció la publicación de un opúsculo en verso, que destacaba el trabajo del preceptor, D. Andrés Sanchís, y el interés demostrado por los condes de Parcent en la educación de sus hijos y, especialmente en la de su hija.⁵⁸ Ya en 1781, una mallorquina, María Pascuala Caro Sureda (1768-1827), hija del segundo marqués de La Romana, Pere Caro Fontes, y de Margalida Sureda de Togores, pasó una prueba similar. La niña dominaba el latín y otros idiomas modernos, fruto del empeño de su madre en que sus hijos, con independencia de su sexo, recibirían una educación adecuada. Su padre, un militar ilustrado, dueño de una magnífica biblioteca, inclinó a sus varones hacia las ciencias y la ingeniería y a sus hijas, hacia las artes. Pero María Pascuala no tardó en cambiar su orientación, llegando a escribir un *Ensayo de Historia, Física y Matemáticas*, una especie de manual en el que mostraba sus conocimientos de trigonometría.⁵⁹ Más tarde fue nombrada doctora en Filosofía por la Universidad Literaria de Valencia y Académica de Mérito de la Academia de San Carlos. En 1789 ingresó en las dominicas de Santa Catalina de Siena en Palma, donde llegó a priora, escribiendo varias obras poéticas religiosas.

Quizás la examinada más célebre fue, en 1785, María Isidra de Guzmán y de la Cerda, hija de D. Diego Ventura de Guzmán y de Fernández de Córdoba, marqués de Aguilar de Campoo y marqués de Montealegre y Doña María Isidra de la Cerda, duquesa de Nájera y condesa de Paredes. Mayordomo mayor del rey, el marqués; dama de la reina y, después, camarera mayor, la condesa, pretendieron deslumbrar a la corte y emular a su antepasada, la XI condesa de Paredes. María Isidra tuvo como preceptor a D. Antonio Almarza, demostró gran facilidad para los

⁵⁷ Bolufer Peruga, Mónica, «Galerías de mujeres ilustres, o el sinuoso camino de la excepción a la norma cotidiana (ss. XV-XVIII)», *Hispania*, LX/1, n.º 204, (2000), pp. 181-224; Palacios Fernández, Emilio, *La mujer y las letras en la España del siglo XVIII* (Madrid: Laberinto, 2002).

⁵⁸ Bolufer Peruga, Mónica, «Desde la periferia. Mujeres de la Ilustración “en province” » en Romá Calle (coord.), *La Real Academia de Bellas Artes de San Carlos en la Valencia ilustrada*, (Valencia: PUV, 2009), pp. 67-100.

⁵⁹ Caro Sureda, María Pascuala, *Ensayo de Historia, Física y Matemáticas* (Valencia: Benito Monfort, 1781).

idiomas, clásicos y modernos, y una «memoria prodigiosa», recibiendo, tras su examen, todo tipo de honores, desde la concesión del grado de Filosofía y Letras Humanas al nombramiento de catedrática honoraria en Alcalá.⁶⁰ También fue socia honoraria de la Academia española y de la Sociedad Matritense. Sin embargo, tras su matrimonio en 1789 con el marqués de Guadalcazar, sino desapareció de la vida pública, se conformó con ser lo que era, una dama de la aristocracia.⁶¹

También hubo infantas que pasaron esta prueba, como Carlota Joaquina, hija primogénita de Carlos IV y María Luisa, princesa educada a la moda pamesana, sino por Condillac, como su madre y su tío el duque de Parma, por un preceptor tan instruido como el P. Felipe Scio, un escolapio que gozaba de la confianza de Carlos III. En 1784, se sometió durante 4 días ante la Corte a una prueba pública sobre distintas cuestiones de religión, gramática, historia y geografía y, no mucho después, a otra prueba similar en la Academia de la Historia.⁶²

No llegó María Rosario Cepeda a emular a María Isidra en cuanto a los honores recibidos, no porque su padre no se empeñase, ya que así lo solicitó a la Academia española, que declinó por falta de precedentes⁶³ pero su trayectoria pública no se detuvo, como le pasó a aquella. A los dieciocho años, contrajo matrimonio con un militar viudo de cuarenta y uno, Pedro Fernández de Gorostiza, con el que vivió en Cádiz y posteriormente en Madrid, con un paréntesis de cinco años en que lo hicieron en Nueva España, tras ser designado el marido, en 1789, gobernador de Veracruz. Ya antes de partir y desde la fundación de la Junta de Damas de la Matritense en 1787, María del Rosario figuró entre las 14 señoras que dieron vida a la institución, como vicesecretaria y corriendo a su cargo el examen

⁶⁰ Vázquez Madruga, María Jesús, *Doña María Isidra Quintina de Guzmán y de la Cerda, «Doctora de Alcalá». Biografía* (Alcalá de Henares: Ayuntamiento, 1999).

⁶¹ Su marido fue Rafael Alfonso de Sousa de Portugal y Alfonso de Sousa, (1771-1812) marqués de Guadalcazar y de Hinojares. Tanto el *Discurso de ingreso en la Real Academia Española*, publicado en *La Gazeta de Madrid* en junio de 1785, como el *Discurso de ingreso en la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País*, (Madrid: Antonio de Sancha, 1786), han sido reproducidos por Vázquez Madruga, *Doña María Isidra*, pp. 77-81 y 81-84.

⁶² López-Cordón Cortezo, María Victoria, «De infanta ilustrada a princesa política: Carlota Joaquina de Borbón (1785-1808)», en Elena de Lorenzo Álvarez, (ed.), *La época de Carlos IV (1788-1808)* (Oviedo: Instituto Feijoo /SEES XVIII, 2009), pp. 731-748.

⁶³ Álvarez de Miranda, Pedro, «¿Una niña en la Academia?», *Boletín de la Real Academia Española*, t. LXXXII, cuad. CCLXXXV, (2002), pp. 39-45.

de las aspirantes a maestras de las Escuelas Patrióticas, que debían saber leer y escribir. Junto a la condesa de Montijo, se declaró contraria a la propuesta de «traje nacional» para las señoras, aunque no a recomendar el uso de tejidos nacionales para «el fomento de la industria». ⁶⁴ En México, pronto se trasladaron a vivir a la capital, dada la buena sintonía entre el matrimonio y el virrey, conde de Revillagigedo. Al parecer, la amistad entre María Rosario y el conde, y las atenciones que este le dispuso, a modo de «cortejo», dieron bastante que hablar. ⁶⁵

Fallecido en 1794 D. Pedro Gorostiza, María Rosario volvió a Madrid con sus tres hijos, reincorporándose de nuevo a la Junta de Damas. En 1797 fue la encargada de pronunciar el *Elogio a la Reina* que, anualmente, hacían las damas en su onomástica. ⁶⁶ En él dentro de los parámetros propios de una mujer de su tiempo y de la formalidad del género, cabe apreciar su adhesión a los valores ilustrados y reformistas. ⁶⁷ En 1801 fue de nuevo vicesecretaria, sustituyendo a la condesa de Montijo como secretaria en 1805, cuando esta fue desterrada de la corte. Su actividad, entonces, se centró en la cárcel de mujeres, los niños expósitos y las escuelas patrióticas, hasta 1808 en que, por razones de salud, dimitió. Tras pasar la guerra en Madrid, fue sometida a un expediente de depuración, del que salió indemne a pesar de que sus hijos, afrancesados, pasaron a Francia. El tercero, Manuel Eduardo de Gorostiza, después del Trienio Liberal, marchó a México, donde se convirtió en un activo independentista. Los informadores hicieron constar la gran pesadumbre que le había ocasionado la conducta de sus descendientes y la calificaron de «realista y no patriota, voz que algunos dirigen al republicanismo». ⁶⁸ Mujer verdaderamente culta, y, pese a la artificialidad de su primera salida pública, de gran discreción, murió en Madrid el 2 de agosto de 1815. ⁶⁹

⁶⁴ Azcárate, *Una niña regidora*, pp. 62-74.

⁶⁵ Azcárate, *op. cit.*, pp. 88-97. De hecho, Revillagigedo, al morir, le dejó un legado de libre disposición.

⁶⁶ *Elogio de la Reyna N. S. formado por la Señora Doña María del Rosario Cepeda y Gorostiza...*, (Madrid: Sancha, 1797).

⁶⁷ Bolufer, «Galerías de mujeres ilustres», pp. 181-224; Palacios, *La mujer y las letras...*

⁶⁸ Martín-Valdepeñas, Elisa, «Afrancesadas y patriotas» en Irene Castells, Gloria Espigado y María Cruz Romeo, (coords.), *Heroínas y patriotas. Mujeres de 1808*, (Madrid: Cátedra, 2009), p. 362.

⁶⁹ Azcárate, *Una niña regidora*, pp. 123-126. Un contemporáneo suyo, Juan Bautista Cubié, termina con la noticia de su examen en su obra *Las mujeres vindicadas de las calumnias de los hombres* (Madrid: 1768).

3. HACERSE UN NOMBRE

Aunque un importante número de mujeres que accedieron a escritura, lo hicieron a través de una experiencia íntima, en ocasiones mística, no todas siguieron este camino, incluso siendo religiosas. Tanto la formación humanística, como la inclinación personal hacia formas de escritura profana, influyeron en ello, aunque lo verdaderamente decisivo fue el conocimiento de las nuevas estrategias de difusión y de su época y su voluntad de aprovecharlas.⁷⁰ Este fue el caso de María Gertrudis de Hore (1742-1801), que vivió desde los 38 años en el convento de capuchinas de Cádiz, y fue autora de una extensa obra poética, parcialmente publicada en la prensa de su época, que incluye versos religiosos pero, también, amorosos, así como una postura crítica respecto a la condición de las mujeres en el matrimonio y en sus relaciones con los hombres. Gozó de reconocimiento, y firmó como H.D.S. iniciales de «Hija del Sol», en la segunda etapa de su vida.⁷¹

Nacida en Cádiz, hija de María Ley y de Miguel Hore, irlandeses dedicados al comercio, recibió una educación bastante abierta, que incluía idiomas modernos y abundantes lecturas. En 1762 contrajo matrimonio con Esteban Fleming, comerciante y socio de su padre. A la muerte de su progenitor pasaron a residir en El Puerto de Santa María, de donde regresaron a Cádiz en 1769 con motivo del pleito de divorcio entablado por su madre contra su segundo marido, Antonio de Oliva, acusado de malos tratos y de dilapidar el negocio. No le fue mejor a María Gertrudis en el suyo, ya que Esteban partió para Cartagena de Indias en 1774 y solo volvió para autorizarla a entrar en el convento y volverse a marchar.⁷²

Es posible que tuviera un hijo que murió de viruelas, como refleja un poema que tituló así. Más seguro es que, entre 1769 y 1775, participó en las tertulias del marino y científico Antonio de Ulloa, en las que coincidió con María Rosario de Cepeda. Juntas participaron en una antología colectiva, en la que figuraban dos poemas de «la Hore» y un acróstico a

⁷⁰ López-Cordón Cortezo, María Victoria, *Condición femenina y razón ilustrada: Josefa Amar Barbón*, (Zaragoza: Prensas Universitarias, 2006), pp. 53-56.

⁷¹ *Diario de Madrid*, 9-09-1795, pp. 1025-1026; Morand, Frédérique, *Doña María Gertrudis Hore, 1742-1801. Vivencia de una poetisa gaditana entre el siglo y la clausura* (Alcalá de Henares: Ayuntamiento, 2004), p. 38.

⁷² *Ibíd.*, pp. 58-74 y 70-85.

la susodicha Cepeda, que fueron sus primeros textos editados. También estuvo en la Corte, en 1773 o 1774, en un viaje lleno de incógnitas en el que asistió a otra tertulia, según se deduce de su poema *Despedida* que dejó escrito al marchar de Cádiz a Madrid la Hija del Sol para las damas de la tertulia de don Antonio de Ulloa. Pero, el escándalo de sus relaciones extramatrimoniales, forzaron su ingreso en el convento de clausura de las monjas descalzas de la Purísima Concepción de Cádiz en 1778, convertida en sor María de la Cruz. Allí vivió como religiosa, no exenta de comodidades, ya que se le autorizó a tener criada y a administrar sus bienes, sujeta a las normas y ejerciendo de secretaria, lo que suponía estar en contacto epistolar con las autoridades eclesiásticas y civiles.⁷³ ¿Tuvo, verdaderamente, vocación religiosa? Es difícil decirlo. Fernán Caballero, la representa como una pecadora arrepentida en un relato romántico titulado «La Hija del Sol», publicado en 1849 en *La Ilustración*. También Margarita Nelken alabó su sinceridad. En cualquier caso, la escritura fue su verdadera inclinación. Y su fama debió mucho a la publicación de sus poemas en el *Correo de Madrid*, a partir de 1787, y en el *Diario de Madrid* desde 1795. Murió en 1801, a los 59 años.

Como seglar, destacó por su belleza y por su temprana afición a la poesía y participó en la vida social, las reuniones y las inquietudes propias de una minoría ilustrada; ya monja, siguió escribiendo y en contacto con el mundo. De su amplia producción literaria sólo se conservan un par de manuscritos en la Biblioteca Nacional, *Poesías varias* y *Poesías*, con algunas de sus composiciones. Divididas en función de las etapas de su vida, las poesías de la primera, traslucen la plenitud de una relación amorosa. Son versos nacidos de un sentimiento personal y libre, como se aprecia en la «Octava acróstica forzada». En sus anacreónticas, su referencia es Meléndez Valdés, pero también escribe poemas de circunstancias, o compuestos para la tertulia a la que asistía, mientras otros respiran neoclasicismo. En los versos posteriores a su ingreso en el convento, los hay reflexivos, que mantienen las mismas formas y, también, composiciones sobre la vida diaria del convento.⁷⁴ Según Frédérique Morand, esta dicotomía es artificial y rompe la

⁷³ Morand, *op.cit.*, pp. 164-174.

⁷⁴ Palacios Fernández, Emilio, «El Parnaso poético femenino en el siglo XVIII: escritoras neoclásicas» en Nieves Baranda y Lucía Montejo, (coords.), *Las mujeres escritoras en la historia de la literatura española*, (Madrid: UNED, 2002), pp. 85-122; *Poesías varias*, Biblioteca Nacional de España (BNE), ms. 3751; *Antología de poetisas*

coherencia de su obra, ya que la retórica y las formas que eligió para publicar en prensa, firmando como HDS, «fueron las huellas literarias de su existencia de mujer libre». ⁷⁵

Haciendo suya, aunque sin citarlo, la idea de Aristóteles en su *Metafísica* de que el deseo de saber es un mandato de la propia naturaleza, Josefa Amar y Borbón, comparaba los conocimientos con

... el grano de trigo que, mientras está oculto en las entrañas de la tierra haría creer al que no supiese los admirables secretos de la naturaleza que se habían perdido para siempre y, no obstante, eso brota después, a su debido tiempo y recompensa con ventaja las fatigas del labrador. ⁷⁶

Venía a significar que el aprender era un impulso casi espontáneo, nacido de la necesidad de abrirse a la realidad exterior y que la vida de quienes lo seguían resultaba más rica y satisfactoria. Porque el conocimiento proporcionaba «un fondo de filosofía», una coraza frente a la falsedad y una conformidad ante lo inevitable, que era una forma de sabiduría. Y traía consigo el procurar «depender los menos posible de los demás». ⁷⁷

Josefa Amar fue una mujer intelectual, capaz de reflexionar y comunicar su pensamiento, que llegó a gozar de autoridad. ⁷⁸ Nacida en el seno de una familia que contaba con una larga tradición intelectual vinculada a la medicina, tanto su padre, José Amar y Arguedas, como su abuelo materno, Miguel Borbón y Berné, fueron llamados de Zaragoza a la Corte como médicos reales y miembros del Protomedicato. Por razones de afinidad y paisanaje, don José mantuvo estrecho contacto con Andrés Piquer, que, además de sus preocupaciones científicas, se interesaba por temas pedagógicos. También se relacionó con el grupo aragonés de la Corte, que aglutinaba el conde de Aranda.

Nada se sabe de los primeros años de la familia en Madrid, salvo que fijaron su domicilio en la calle de Caballero de Gracia y la asistencia

liricas, en Manuel Serrano y Sanz, (ed.), (Madrid: Real Academia Española, 1915), vol. II; Jiménez Faro, Luz María (ed.), *Panorama antológico de poetisas españolas (siglos xv al xx)*, (Madrid: Torremozas, 1987).

⁷⁵ Morand, *Doña María Gertrudis*, pp. 92-94.

⁷⁶ Amar y Borbón, Josefa, *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, 2.^a ed. López-Cordón Cortezo, María Victoria, (Madrid, Cátedra, Instituto de la mujer, 1994), «Introducción» pp. 135-136.

⁷⁷ *Ibíd.*, p. 195.

⁷⁸ López-Cordón, *Condición femenina*, pp. 78-82 y 192-194.

regular del padre a Palacio. Doña Josefa, recibió una educación esmerada a cargo de dos eruditos preceptores, D. Rafael Casalbón, helenista de gran prestigio, vinculado a la Biblioteca Real y D. Antonio Berdejo, también excelente conocedor de las lenguas clásicas y miembro activo, más tarde, de la Sociedad Económica Aragonesa. Ambos le proporcionaron una excelente formación humanística y le iniciaron en el aprendizaje de los idiomas modernos, que consideraban imprescindibles. Leyó a los clásicos, pero también a los humanistas españoles del siglo XVI y, gracias a su conocimiento del latín, tuvo acceso a autores modernos, como Bacon o Leibniz.

En 1772, contrajo matrimonio con Joaquín Fuertes Piquer, un abogado oriundo de Valbona, en Teruel, sobrino de Andrés Piquer. Un hombre instruido, autor de una inédita *Disertación Política legal sobre Potestades Eclesiásticas y Secular...* escrita en 1766, en la que no ocultaba sus ideas regalistas. En 1772, fue nombrado alcalde del Crimen en la Real Audiencia de Zaragoza y, allí, formó parte de la Sociedad Económica Aragonesa al constituirse ésta en 1776, llegando a ser director segundo.

La vida de casada y el traslado a la capital aragonesa abrieron nuevas perspectivas a doña Josefa. Fue la primera mujer que frecuentó la Biblioteca de San Ildefonso y una de las más decididas a la hora de aprovechar cualquier resquicio de visibilidad. En 1782 tradujo del italiano el *Ensayo histórico apologético de la literatura española...* del ex jesuita Lampillas, publicada en Génova entre 1778 y 1781. Traducción oportuna, ya que acababa de aparecer, en la *Encyclopédie Méthodique*, el artículo de Nicolás Masson de Morvilliers sobre España y, consciente de ello, doña Josefa envió su traducción al director de la Económica, marqués de Ayerbe, para insertarlo así en la polémica suscitada por aquel texto.⁷⁹ Acertó, porque no sólo obtuvo el reconocimiento de la Sociedad, sino el nombramiento de socia de mérito, el 11 de octubre de 1782. Una decisión insólita, no siendo una dama de la aristocracia, debida tanto a la «acertada traducción», como a sus «otros conocimientos y prendas bien notorias». Frecuentó las sesiones y cumplió con los encargos que se hicieron, como la traducción de la obra de Grisellini, *Discurso sobre el problema de*

⁷⁹ *Ensayo histórico-apologético de la literatura española contra las opiniones preocupadas de algunos escritores moderno italianos*, (Zaragoza: por Blas de Miedes, 1782-1784, 6 vols., 2.^a ed. Madrid: Imprenta de D. Pedro Marín, 1789).

si corresponde a los párrocos y curas de las aldeas el instruir a los labradores en los buenos elementos de la economía campestre.⁸⁰

En 1786, al reavivarse en la Sociedad Económica Matritense el debate abierto diez años antes sobre la admisión o no de mujeres, Josefa Amar fue invitada a participar y lo hizo enviando una *Memoria [...] sobre la admisión de señoras en la sociedad*, fechada el 5 de junio, que fue leída en la Sociedad el 24 de ese mes. Publicada en el *Memorial Literario* con el título de «Discurso en defensa del talento de las mujeres», está estructurada en 34 puntos y está organizada en torno a dos ejes: la falta de instrucción de las mujeres y la carencia de estímulos para salir de esta situación. Defendía que sus aptitudes eran similares a las de los hombres y, tras refutar los argumentos bíblicos o históricos al uso, concluía que su presencia sería beneficiosa para la institución.⁸¹ Como no hubo acuerdo, Carlos III tuvo que intervenir, autorizando por una Real Orden de 27 de agosto de 1787, la creación, en el seno de la Sociedad Matritense, de una Junta de Damas. Una de las primeras socias fue doña Josefa que escribió una *Oración gratulatoria*.⁸² La Sociedad Aragonesa nunca estableció una junta separada, pero su actividad se redujo a la escuela de niñas o a labores asistenciales en el Hospital de Gracia.

En 1790, publicó el *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, que resume bien el pensamiento pedagógico y médico de su época.⁸³ En él aparecen muchos de los lugares comunes ilustrados, como la confianza en la capacidad regeneradora de la educación y su apuesta a favor de una práctica religiosa interiorizada. También se muestra favorable a la enseñanza doméstica, por la poca confianza que

⁸⁰ Zaragoza: Blas Miedes, 1783.

⁸¹ «Discurso en defensa de talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres», *Memorial Literario*, t. VIII, n.º XXXII, (agosto de 1786), pp. 399-434; Negrín, Olegario, *Ilustración y educación. La Sociedad Económica Matritense*, (Madrid: Editora Nacional, 1984), pp. 9-39 y 33-38; Franklin Lewis, Elizabeth, «Feijoo, Josefa Amar and the Feminist Debate in Eighteenth-Century Spain», *Dieciocho*, 12, 2, (1989), pp. 188-199; Sullivan, C. A., «Josefa Amar y Borbón and the Royal Aragonese Economic Society (with documents)», *Dieciocho*, 15, 1, (1992), pp. 95-148.

⁸² «Oración gratulatoria», *Memorial Literario*, t. XII, diciembre de 1787, pp. 588-592.

⁸³ *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, (Madrid: Benito Cano, 1790); López-Cordón Cortezo, María Victoria, «Introducción», en Josefa Amar y Borbón, *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, (Madrid: Cátedra, 1994), pp. 7-52.

le merece la conventual, y presta gran atención a la salud como soporte de la educación moral.⁸⁴

En los años posteriores siguió traduciendo e, incluso, se arriesgó en alguna otra obra original, pero nunca volvió a publicar.⁸⁵ La enfermedad de su marido y su muerte, en 1798, supuso su repliegue de la actividad pública. Dedicada a sus funciones de hermana mayor de la Congregación de Seglares Siervas de los Pobres Enfermos del Hospital de Nuestra Señora de Gracia, conocida como Hermandad de la Sopa, vivió el primer sitio de Zaragoza en 1808 y colaboró activamente en el traslado de enfermos. Después se trasladó a Cortes de Navarra, con algunos parientes, y no volvió hasta 1816, fecha en la que sus dos hermanos, Antonio y Francisco, residían allí. La muerte de su único hijo, Felipe, debió de llenarla de dolor. Había seguido la carrera del padre, consiguiendo en 1802, el mismo año en que su tío Antonio era nombrado virrey de Nueva Granada, la plaza de oidor en Quito. Pero, iniciado el proceso de independencias, murió a manos de los insurrectos en 1810. A partir de entonces, las huellas de Doña Josefa se pierden. Falleció en Zaragoza el 21 de febrero de 1833.⁸⁶

De Josefa Amar hablan sus obras. En sus textos, los lugares comunes de las Luces son recurrentes: la civilidad, la felicidad pública y privada, el bien común y, desde luego, la razón. Y no menos significativos son sus pronunciamientos sobre la religión, las disfunciones de la sociedad o el matrimonio. Sin cuestionar los fundamentos doctrinales, critica ciertas prácticas del poder temporal de la iglesia y se muestra partidaria de una religiosidad despojada de «formularios exteriores».⁸⁷ Su posición en el debate sobre la preeminencia de los sexos, está centrado en la igualdad como premisa fundamental; la apuesta por la valía individual y el mérito y el rechazo del modelo de la mujer varonil, para justificar las «mujeres ilustres». Sobre estas premisas, reivindicó que las mujeres compartiesen con los varones el espacio público, en condiciones de concurrencia.⁸⁸

⁸⁴ López-Cordón, *Condición femenina*, pp. 99-110.

⁸⁵ *Discursos sobre Diario de Mequinez, residencia del emperador de Fez y Marruecos con motivo de la embajada del caballero Stewart en el año 1721*, trad. del inglés, s. f. (atrib.); *Educación liberal*, trad. de Vicésimo Knox, s. f. (atrib.); *Aritmética española*, s. f.

⁸⁶ López-Cordón, *Condición femenina*, pp. 52-56.

⁸⁷ Chaves McClendon, «Neojansenist Elements in the Work of Josefa Amar y Borbón», *Letras Femeninas*, 7, (1981), pp. 41-48.

⁸⁸ Amar, «Discurso en defensa de talento», cit. punto 34.

Consciente de las muchas cosas que frenaban el proceso educativo femenino, denuncia, la «tiranía» de quienes eran enemigos, no compañeros. Pero, también, «la falta de premio», ya que, mientras los varones «estudian con la seguridad de lograr los empleos, los honores y los intereses», nada estimulaba a que las mujeres cultivaran su inteligencia. También utiliza con habilidad los argumentos utilitarios al uso: «Así, cuando mejor fuera la educación, mayor será el número de personas felices y más grandes [...] las ventajas de la República». ⁸⁹

Buena conocedora de principales autores del momento en materia educativa, de Fénelon y Locke, de Rollin y De Puy, cita expresamente a las escritoras que se habían ocupado del tema, como Madame Le Prince de Beaumont, la condesa de Genlis o Madame de Lambert. ⁹⁰

Menos conocida y de formación y trayectoria distinta, Vicenta Maturana y Vázquez, (1793-1859) nacida en Cádiz en 1793, es ya una romántica. ⁹¹ Hija de Vicente Maturana, que llegó a mariscal de campo y director general de Artillería y de Manuela Vázquez, en 1807, la familia se trasladó a Sevilla, donde vivieron hasta la muerte del cabeza de familia en noviembre de 1809. Vicenta recibió una educación cuidada, que incluía francés y baile, en el que demostró cierta habilidad. Pronto empezó a escribir pequeños poemas, afición que, según decía ella misma, «de ningún modo cultivada». Tras la muerte de su padre, madre e hija marcharon a Portugal, donde vivieron hasta 1811, año en que falleció la madre. Vicenta obtuvo una pensión vitalicia concedida por la Junta de Regencia el 19 de julio de 1810, por los servicios de su padre y, en cuanto pudo, se trasladó a Madrid. En 1816, fue nombrada camarista de la Reina, primero con Isabel de Braganza, y luego con María Josefa Amalia de Sajonia, hasta su matrimonio con el coronel Joaquín Gutiérrez Pérez Gálvez, en 1820. En esos años empezó a publicar en el *Diario*

⁸⁹ Amar, *Discurso sobre la educación*, p. 57.

⁹⁰ Viñao Frago, Antonio, «La educación en la obra de Josefa Amar y Borbón», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 7, (2003), pp. 35- 60; López-Cordón, *Condición femenina*, pp. 137-162.

⁹¹ Rokiski, Gloria, «Vicenta Maturana y Gutiérrez: notas para una bio-bibliografía», en Marina Mayoral, (coord.). *Escritoras románticas españolas*, (Madrid: Banco Exterior, 1990), pp. 131-142; Ruiz Guerrero, Cristina, «Vicenta Maturana, el testimonio de una escritora en la encrucijada de la Ilustración al Romanticismo», en Cinta Canterla, (coord.), *De la Ilustración al Romanticismo: VII Encuentro: la mujer en los siglos XVIII y XIX: Cádiz, América y Europa ante la modernidad*, (Cádiz: Universidad, 1994), pp. 619-628.

Mercantil de Cádiz sonetos y letrillas, bajo el seudónimo de Celmira.⁹² Ya en 1825 aparece su novela *Teodoro o el huérfano agradecido*, perdida, y en 1828 los *Ensayos Poéticos*.⁹³ Se atribuyeron a su pluma las poesías que escribía la regia consorte, lo cual desmintió con energía, siendo el motivo de que se decidiera a publicar las suyas. En el volumen, impreso en Madrid, se refiere a acontecimientos vividos junto a la familia real, viajes de la soberana reina y recoge un romance del poeta sevillano Félix José Reineso, firmado como Fileno y Celmira, donde ambos se prometen eterna amistad. Entre 1828 y 1830 colaboró en el *Correo Literario y mercantil* y publicó otra novela, *Sofía y Enrique*, dedicada a la infanta M. Francisca de Asís, esposa del infante D. Carlos María Isidro, que tuvo cierto eco⁹⁴. Por sus dosis de acción, ingredientes sentimentales y estructura de novela bizantina, se adecua perfectamente a la moda literaria de aquellos años.⁹⁵ Un género al que también corresponde la novela publicada el año anterior por la Reina María Amalia, *Julia y Francisca*, pero de estructura y propósito diferente.⁹⁶

La adhesión al carlismo de su marido y su hijo a partir de 1833 fue causa de que tuviera que salir de la corte y marcharse a Francia hasta 1836 en que se trasladó con sus hijas a Berástegui. Allí escribió *Las fiestas de Tolosa del año de 1837...* y un poema titulado *Himno a la luna*, que publicó después en Bayona.⁹⁷ Fallecido su marido en Perigueux en octubre de 1838, vivió en París hasta 1847, en que regresó a España.

Si en sus primeros poemas, Vicenta Maturana, se muestra muy influida por la Escuela Sevillana, posteriormente, al entrar en contacto

⁹² Rokiski, «Vicenta Maturana y Gutiérrez», pp. 131-137.

⁹³ *Ensayos poéticos de la Sra. Doña Vicenta Maturana*, (Madrid: Verges, 1828).

⁹⁴ Maturana y Vázquez, Vicenta, *Sofía y Enrique: Novela original escrita y dedicada a Su Alteza Real la Serenísima Infanta Doña María Francisca de Asís*, (Madrid: Viuda de Villalpando), 1829, 2 ts.

⁹⁵ Cantos Casenave, Marieta, «Escritura y mujer 1808-1838: los casos de Frasquita Larrea, María Manuela López de Ulloa y Vicenta Maturana de Gutiérrez», *Anales*, 29, (2011), pp. 205-231.

⁹⁶ López-Cordón Cortezo, María Victoria, «Entre Witina y Julia: el viaje intelectual de María Josefa Amalia de Sajonia», en María Dolores Gimeno, Ernesto Viamente, *Los viajes de la razón, estudios dieciochescos en homenaje a María Dolores Albiac Blanco*, (Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, 2015), pp. 88-91.

⁹⁷ *Las fiestas de Tolosa del año de 1837, o sea, descripción de las que ha celebrado la villa en obsequio de su patrón San Juan Bautista con reflexiones análogas a sus circunstancias*, s.f., ¿1838?; *Himno a la Luna: poema en cuatro cantos*, (Bayona: Duhart-Fauvet y Maurin, 1838).

con las corrientes predominantes en la corte, la influencia de Juan Bautista Arriaza, a quien muchos consideraban el inductor de los poemas de la reina e, incluso, de Lista, se deja sentir, aunque pronto las abandonó en favor de expresiones más vehementes. La necesidad de atender la educación de sus hijos, «huérfanos y expatriados», le llevó a volver a publicar sus poemas y a realizar algunas traducciones, como *Ida y Natalida* del vizconde Arlincourt, que se editó en Barcelona en 1841.⁹⁸ En la contraportada figuraba como dama de la Reina María Cristina.

En el prólogo de *Sofía y Enrique*, Vicenta Maturana dejó constancia de la confianza que le merecía su sexo y del deseo de estimular a las jóvenes para que llegaran a ser «en breve las rivales de una Genlis, de una Deshoulières, de una Staël». También habla de su inseguridad personal a la hora de escribir, por falta de formación, ya que, en su juventud, «ninguna en España se daba a las mujeres», y por el peso de las ocupaciones domésticas. Lo mismo repetirá en las primeras páginas del significativo *Himno a la luna*, si bien allí hace alarde de una cierta erudición.⁹⁹ Nunca abandonó su vocación; en 1859, año de su fallecimiento, volvieron a publicarse sus poesías.¹⁰⁰

⁹⁸ Vizconde de Arlincourt, *Ida y Natalida*, (Barcelona: Imp, de Manuel Saurí, 1841), 2 ts. El autor, fue llamado «el príncipe de los románticos». Estuvo en España con las tropas napoleónicas y sus novelas fueron consideradas como góticas. Tras los sucesos de 1848, adoptó una posición abiertamente contrarrevolucionaria.

⁹⁹ Maturana, *Sofía y Enrique*, «Prólogo», pp. IX-X; *Himno a la Luna*, pp. XI y XII.

¹⁰⁰ *Poesías de Doña Vicenta Maturana de Gutiérrez*, (Madrid: Imprenta de Santiago Aguado, 1859).

PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y ALGUNAS PROPUESTAS SOBRE LA EDUCACIÓN FEMENINA EN EL SIGLO ILUSTRADO

Gloria FRANCO RUBIO

Universidad Complutense de Madrid

Aunque la naturaleza organizó con alguna diversidad nuestros cuerpos no diversificó nuestras almas y entendimientos, ni hizo de inferior especie nuestras almas, ni de peor condición nuestro talento [...] estoy antes bien persuadida de que si las mujeres hubiésemos tenido siempre igual instrucción que los hombres, en todos tiempos y edades, los hubiéramos aventajado en las producciones del genio, a pesar de las mayores ventajas y mejores proporciones que puedan ellos tener para ilustrar su entendimiento.¹

Con esas palabras, que representan un verdadero alegato en pro de la educación femenina, se expresaba Domitila, uno de los personajes principales de la obra *Eudoxia, hija de Belisario* escrita por el antiguo jesuita Pedro de Montengón en 1793. El hecho de haberlas puesto en boca de una mujer muestra la postura adoptada por su autor en el debate sobre la educación femenina que estaba teniendo lugar en la sociedad española del siglo XVIII; un debate público con mucha resonancia desde que Feijoo abriera la caja de los truenos con el decimosexto capítulo de su magna obra *Tratado crítico universal de errores comunes*, titulado «Defensa de las mujeres» donde proclamaba el reconocimiento a la inteligencia femenina con su axioma de que «las almas no tienen sexo».² Aunque en principio las palabras del prestigioso beneditino desataron un verdadero terremoto, fue también una oportunidad real para que las mentes más conspicuas, eclesiásticas y laicas, llevaran a la palestra pública la problemática en torno a la educación

¹ Montengón, Pedro de, *Eudoxia, hija de Belisario* (Alicante: Instituto Gil-Albert, 1990) Obras. Volumen I, Edición y presentación de Guillermo Carnero, p. 58.

² Feijoo y Montenegro, Benito Jerónimo, *Teatro crítico universal* (Madrid: Espasa Calpe, 1968) Selección, prólogo y notas de Agustín Millares Carlo.

de las mujeres a pesar de que el balance final no fuera precisamente positivo para el sexo femenino.³

La controversia pública a que dió lugar, puesta de relieve mediante la publicación de numerosos opúsculos, tratados, memorias y páginas de la recién nacida prensa, dejaron traslucir el ideario que sustentaba las diversas posiciones respecto de la educación femenina, unas a favor y otras en contra. En el presente trabajo, lejos de prestar atención al discurso tradicional mantenido constantemente por clérigos y moralistas, que consideraban a las mujeres seres a medio camino entre la racionalidad masculina y la irracionalidad de los animales, voy a centrarme en las voces de distinta autoría que se alzaron en favor de las mujeres y de su educación. Algunas de ellas, aun mostrándose partidarias de la educación femenina optaban por culpabilizar de la falta de educación a las propias mujeres, frente a la opinión de otras que argumentaban que, en realidad era el sistema y no ellas, quien las había colocado en esa situación de inferioridad. En ambos casos, todas las manifestaciones en pro de educar a las mujeres seguían los dictados del patriarcado en sintonía con el discurso de la domesticidad, exaltando el modelo de mujer doméstica. Entre ellos se encontraban los personajes más comprometidos con la política reformista acorde al ideario ilustrado, que pudieron dejar su impronta operando desde el poder, haciendo uso de los importantes cargos que ostentaban o desde la «República de las letras» desplegando una cierta influencia, esencial para llevar a cabo sus objetivos.

Un claro ejemplo de ello lo tenemos en Campomanes quien, además de haberse mostrado partidario de la educación femenina en varias de sus obras, puso en práctica sus ideas impulsando medidas políticas en esa dirección. No solo reconocía la igualdad de los sexos en lo que se refiere a la inteligencia, sino que era consciente de que el deficiente estado en que se encontraban las mujeres en el terreno educativo se debía al hecho de que la sociedad les había negado la oportunidad de instruirse:

La mujer tiene el mismo uso de razón que el hombre. Solo el descuido que padece en su enseñanza le diferencia, sin culpa de ella [...] Si se ha de consultar la experiencia, puede afirmarse que el ingenio no distingue

³ Blanco Corujo, Oliva, *La polémica feminista en la España ilustrada* (Ciudad Real: Almud, 2010).

a los sexos, y que la mujer bien educada no cede en luces ni en las disposiciones a los hombres.⁴

En esa misma línea se decantaba Jovellanos, haciendo claramente responsable a su sexo de la falta de educación en que se encontraban las mujeres por haberse arrogado un poder sobre ellas que mantenía su situación de inferioridad, por lo que escribió lo siguiente:

Nosotros fuimos los que, contra el designio de la providencia, las hicimos débiles y delicadas. Acostumbradas a mirarlas como nacidas solo para nuestro placer, las hemos separado con estudio de las profesiones activas, las hemos encerrado, las hemos hecho ociosas y al cabo hemos unido a la idea de su existencia una idea de debilidad y flaqueza que la educación y la costumbre han arraigado más y más cada día en nuestro espíritu.⁵

León de Arroyal, por su parte, denunciaba con absoluta claridad el papel tan negativo que habían tenido los hombres en la falta de educación femenina pero, a diferencia de los anteriores, llegó más lejos en sus planteamientos y reflexiones. En el siguiente fragmento de una de sus obras parece ser muy consciente del papel que jugaba en la sociedad la asimetría de los sexos y que era la posición dominante que los hombres mantenían sobre las mujeres la causa de la inferioridad femenina:

El descuido con que se ha tratado la educación de las mujeres es, a mi ver, la principal causa de los males y desórdenes que nos oprimen; y la deliciosa mitad del género humano la tenemos destinada a nuestra servidumbre y a la brutal saciación de nuestros apetitos [...] No solo las hemos privado de su libertad y de los derechos que como a nosotros les competen, sino de la claridad y luces que proporciona la ilustración y el estudio.⁶

El *Diario de Madrid*, un periódico que se labró un cierto prestigio entre la prensa de opinión de la época al recoger los distintos puntos de vista sobre los temas que trataba, en este caso, y aún siendo consciente de la realidad, parece posicionarse en el grupo que cree ver en las deficiencias del sistema las causas de la inferioridad intelectual de las mujeres, según se recoge en sus páginas:

⁴ Rodríguez de Campomanes, Pedro, *Discurso sobre la educación popular de los artesanos* (Madrid, 1775), Discurso XVII.

⁵ Jovellanos, Melchor Gaspar de, *Informe sobre el libre ejercicio de las artes*. Obras completas, B.A.E. Tomo I (Madrid: Rivadeneyra, 1859), pp. 34-45, cfr. p. 34.

⁶ Arroyal y Alcázar, León de, *Dísticos de Catón con escolios de Erasmo* (Madrid: Gerónimo Ortega, 1797), pp. 275-276.

Unos han partido de que estando dotada la mujer de tanta capacidad como el hombre, es susceptible de los mismos progresos que éste en todos los ramos que honran al entendimiento humano [...] otros han negado a la mujer el derecho de saber, y con una mano bárbara han intentado cerrarle el santuario de las ciencias, precisándola a recibir de la boca de los hombres los resultados de sus averiguaciones, de sus errores y de sus delirios.⁷

Por su parte, en el *Memorial Literario*, otro periódico de la época igualmente prestigioso, el diarista se expresaba en la misma línea que el anterior:

Si a las mujeres desde su más tierna edad, como se les enseña la ociosidad, el arte de agradar, las bagatelas de las modas, se las instruyese en leer, escribir y contar, en la gramática de su lengua, en álgebra y geometría, en la lectura de historia e intereses de las naciones; si se las educase en los tratados o elementos del comercio pues tienen aptitud para ello sus entendimientos dóciles, y despejados, es innegable que podrían votar en estas materias con igual discernimiento que los hombres.⁸

Otros autores utilizaron el recurso de dar voz a las mujeres poniendo en sus labios, unas veces de forma irónica y otras de lamentación, las circunstancias que les rodeaban, atrapadas entre el desprecio y el elogio. Cadalso, uno de los escritores más lúcidos y críticos con la sociedad de su tiempo, que también culpabilizaba a los hombres de mantener a las mujeres apartadas del saber y la cultura, en una de sus obras utiliza el recurso citado para expresar su confusión ante una realidad en que, por razones que se le escapaban ni nadie había sabido explicarle, los hombres habían determinado que las mujeres no debían acceder al conocimiento:

Soy mujer, y por tanto, en el sistema de las gentes, no me han educado con el conocimiento de las Matemáticas, Teología, Filosofía, Derecho público y otras Facultades serias, porque los hombres no nos han juzgado aptas para estos estudios. El por qué yo no lo sé, ni creo lo sepan ellos.⁹

Pedro Montengón, al que ya me he referido anteriormente, aprovecha los personajes femeninos de su novela para hacer múltiples denuncias

⁷ *Diario de Madrid*, 29-3-1797.

⁸ «Carta», *Memorial Literario*, agosto de 1786, p. 436.

⁹ Cadalso, José de, *Suplemento al papel intitulado Los eruditos a la violeta* (Madrid: Imprenta de Sancha, 1772), pp. 5-6.

tanto del —mal— estado en que se encontraban las mujeres como de las nocivas consecuencias que se derivaban de ello para la sociedad:

Así se vio humillado nuestro sexo, reducida nuestra industria a la economía de la familia, empleadas nuestras luces en los solos cuidados y ocupaciones caseras y arrinconando en el hogar nuestro entendimiento [...] de esta ennoblecida ferocidad proceden nuestra sujeción y dependencia [...] esto agrava la injusticia que se nos hace en criarnos ignorantes.¹⁰

Volviendo a las páginas de la prensa, también vemos reflejados esos mismos comentarios y en *El Pensador* se recogen las palabras de una mujer resumiendo en que aspectos ha consistido su educación:

Yo, señor Pensador, soy hija de padres ricos y nobles y, según dicen las gentes, hermosa. Con estas calidades, y particularmente con la primera, ya puede vm. conocer que por mi desgracia no he tenido otra educación que la que acostumbran dar a sus hijos los que creen que la ignorancia es el patrimonio de la riqueza; y que en ésta, la calidad y la hermosura se cifran todos los talentos y todas las virtudes.¹¹

Ante ese panorama podemos interrogarnos sobre qué opinaban las mujeres sobre sí mismas, sobre su posición en la sociedad, sobre su educación etc. pero, si tenemos en cuenta el elevado analfabetismo del conjunto de la sociedad española las respuestas son muy escasas, aunque las pocas mujeres que tomaron la pluma utilizaron un discurso de una gran potencia. En el caso de Josefa Amar expresó muy bien sus opiniones en varias de sus obras. *La Memoria sobre la admisión de señoras en la Sociedad* (1787) fue una respuesta directa y una forma de implicarse a nivel personal a propósito de la controversia que se había originado sobre la aptitud y capacitación de las mujeres para incorporarse a la Sociedad Matritense de Amigos del País, donde acusa abiertamente a los hombres de la situación de inferioridad en que se encontraban las mujeres:

No contentos los hombres con haberse reservado los empleos, las honras y las utilidades; en una palabra todo lo que puede animar su aplicación y desvelo, han despojado a las mujeres hasta de la complacencia que resulta tener un entendimiento ilustrado. Nacen y se crían en la ignorancia absoluta. Aquéllos las desprecian por esta causa; ellas llegan a persuadirse de que no son capaces de otra cosa; y como si tuvieran el

¹⁰ Montengón, *Eudoxia*, p. 59.

¹¹ *El Pensador*, Tomo I, pensamiento VI, p. 166

talento en las manos, no cultivan otras habilidades que las que pueden desempeñar con éstas.¹²

En su *Discurso en defensa del talento de las mujeres*, publicado en el *Memorial Literario* de 1787 constata la paradoja en que se mueven los hombres en relación a la educación de las mujeres, afirmando que, «por una parte los hombres buscan su aprobación —de las mujeres—, les rinden unos obsequios que nunca se hacen entre sí; no les permiten el mando en público y se lo conceden en absoluto en secreto, las niegan la instrucción y después se quejan de que no la tienen». Como resultado de esa conducta perversa, las mujeres son las principales perjudicadas y al ser «menos las que estudian (porque) son menos las ocasiones que los hombres les permiten probar sus talentos»¹³. Años más tarde, como resultado de una reflexión profunda y madura de lo que debía ser, en su opinión, la educación de su sexo, escribe *La educación física y moral de las mujeres* donde presenta todo un programa educativo para una parte del colectivo femenino:

Los hombres se burlan de las juntas y concurrencias de las señoras, porque casi todas hablan a un tiempo, tratan de mil pequeñeces, reproducen los mismos puntos que ya se han tocado, y con la pintura de un abanico o el adorno de un peinado tienen materia para hablar muchas horas; pero si reflexionaran que este vicio depende más de la educación que se da comúnmente a las mujeres, no inferirían de él la falta de talento.¹⁴

Inés de Joyes, por su parte, es tajante en cuanto a la igualdad de los sexos se refiere; en su *Apología de las mujeres* (1798) se inviste de la suficiente autoridad como para proclamar, con absoluta convicción, que «digan los hombres lo que quieran, las almas son iguales». Con esa afirmación les acusa de mantener permanentemente a las mujeres en la ignorancia porque de esta manera perpetúan su superioridad sobre ellas y escribe que «los hombres, en general, las quieren ignorantes, porque solo así mantienen la superioridad que se figuran tener». De la misma manera critica sus reticencias a proporcionarles instrucción siguiendo

¹² Amar y Borbón, Josefa, «Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres», *Memorial Literario*, 1786, tomo VIII, pp. 400-430.

¹³ Ídem.

¹⁴ Amar y Borbón, Josefa, *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (Madrid: Cátedra, 1994. Edición de María Victoria López-Cordón Cortezo), p. 207.

las ideas que sostienen «algunos reverendos de bonete y capilla, pretendidos filósofos y doctos» de que basta con que la mujer «sepa coser, gobernar la cocina de su casa y rezar, que lo demás en ella es bachillería».¹⁵ Además de culparles de impedirles acceder a la educación también les recrimina el modo en que son tratadas por la descalificación social que pesa sobre ellas:

No puedo sufrir con paciencia el ridículo papel que generalmente hacemos las mujeres en el mundo. Unas veces idolatradas como deidades y otras despreciadas aun de hombres que tienen fama de sabios. Somos queridas, aborrecidas, alabadas, vituperadas, celebradas, respetadas, despreciadas y censuradas [...] nos tratan muchos hombres como criaturitas destinadas únicamente a su recreo y a servirlos como esclavas, o como monstruos engañosos que existen en el mundo para ruina y castigo del género humano.¹⁶

Similares ideas podemos leer en las páginas de *La Pensadora Gaditana*, otro periódico de la época cuyo contenido reivindicativo en pro de las mujeres puede ser considerado como profeminista:

Nos conceden los hombres a las mujeres (y en opinión de muchos como de gracia) las mismas facultades en el alma para igualarlos y aún excederlos en el valor, en el entendimiento y en la prudencia. Y no obstante esta concesión, siempre nos tratan de ignorantes, nunca escuchan con gusto nuestros discursos, pocas veces nos comunican cosas serias, las más se aleja de nosotras toda conversación erudita y solo nos hablan en aquellos intereses que, por indispensables, se ven en la precisión de tratarlos con nosotras.¹⁷

1. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

A partir de las dos posturas que acabamos de comentar, intentaré rastrear en el pensamiento ilustrado un discurso más racional en favor de las mujeres que incluya las siguientes consideraciones: en primer lugar, el reconocimiento de la capacidad de raciocinio y de la aptitud

¹⁵ Joyes y Blake, Inés, *Apología de las mujeres*, en Bolufer Peruga, Mónica, *La vida y la escritura en el siglo XVIII. Inés Joyes: Apología de las mujeres* (Valencia: Publicaciones de la Universidad, 2008), p. 295.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 275-276.

¹⁷ *La Pensadora Gaditana* (Cádiz: Imprenta de Manuel Ximenez Carrero, 1786), Tomo I, Pensamiento I pp. 3-4.

cognitiva e intelectual de las mujeres; segundo, la dimensión utilitarista que se atribuía a la educación como motor de progreso y de desarrollo social. Para algunos individuos la clave consistía en la utilidad social de la educación, que podría deparar a la monarquía una baza para poder lograr la pública felicidad, como afirmaba Jovellanos al asegurar que «la instrucción es la base de la prosperidad de los pueblos»;¹⁸ o una oportunidad para modelar al súbdito en su proceso de transformación al nuevo orden político convirtiéndose en el moderno ciudadano, según lo entendían Cabarrús, Arroyal, Foronda, Ibáñez de Rentería junto a hombres de letras como Cadalso, Moratín o Iriarte.¹⁹

Tercero, el hecho de concebir la educación en términos universales con las lógicas diferencias estamentales y de género, observando cómo a cada grupo social, en consonancia con la ideología dominante, le compete una determinada educación, y lo mismo puede decirse en el caso de los sexos. Esto significa que las personas debían recibir una educación adecuada a su rango social, según su estamento de adscripción, orientándose a la adquisición de saberes y aprendizajes determinados, junto a reglas y normas, que hicieran posible el cumplimiento de las funciones que el orden estamental les había asignado. Lo que significa que, finalmente, en el caso de las mujeres de capas sociales superiores e intermedias se optaría por una formación moral integral con la que poder formar a sus futuros hijos más que por una transmisión de conocimientos intelectuales y la instrucción en determinadas disciplinas, en las que recibirían unas nociones básicas. Mientras que a las niñas del estamento llano se les enseñarían los oficios mujeriles y «propios de su sexo», todos ellos relacionados con la manufactura textil o «labores de aguja», según la terminología de la época. Ya Campomanes en 1775 reconocía que la enseñanza de materias como rastrillar o hilar el lino es «propia de mujeres» planteando la necesidad de la creación de escuelas patrióticas para que las niñas pudieran ser instruidas en ellas.²⁰ Al respecto es muy interesante el *Discurso sobre la educación* pronunciado

¹⁸ Jovellanos, Gaspar Melchor de, *Memoria sobre educación pública, o sea tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, en *Obras completas*, B.A.E. tomo I (Madrid: Rivadeneyra, 1859), pp. 230-267.

¹⁹ Franco Rubio, Gloria, «La contribución literaria de Moratín y otros hombres de letras al modelo de mujer doméstica», *Cuadernos de Historia Moderna*. Anejos 6, 2007, pp. 221-254.

²⁰ Rodríguez de Campomanes, Pedro, «Memoria presentada a la Sociedad de Madrid sobre la admisión de las señoras en ella». Reproducida por Negrín Fajardo,

por el presbítero Joseph Isidoro de Morales ante la Sociedad Económica de Sevilla en septiembre de 1786 donde hizo un verdadero alegato de la necesidad social de proporcionar una instrucción profesional a las niñas de las clases populares implicando en ello al estado a través de las Económicas. Aunque lo más importante de sus aportaciones estriba en reivindicar no solo que se le faciliten los medios para aprender un oficio sino que considera absolutamente necesario que, paralelamente, se pongan a su disposición empleos en los que ocuparlas.²¹

Por último, analizar el diseño de una educación femenina en perfecta armonía con el nuevo modelo de mujer doméstica que se estaba difundiendo en estos momentos. Es decir, una mujer ubicada en el hogar, con absoluta dedicación a su familia que buscaría, por encima de todo, satisfacer enteramente las necesidades y deseos de su marido y de sus hijos, volcada constantemente en la realización de tareas útiles, por su conducta aplicada y laboriosa. Era la que debía procurar que su hogar se convirtiera en el ambiente ideal para sus moradores, tan cómodo y confortable a nivel material como agradable y cálido a nivel personal, capaz de proporcionar la seguridad necesaria para convertirse en el remanso de tranquilidad que necesitaba el marido²². Dicha educación, concebida en términos utilitaristas, no solo aparecía en el horizonte finisecular como la más idónea para las propias mujeres, individualmente tomadas, sino también para poder cumplir airoosamente el papel que le atribuía el Estado, a saber, el de esposa y madre. Con estos principios se tendría asegurado el triunfo de la mujer doméstica propugnada por el liberalismo, al tener muchas similitudes con la mujer tradicional ubicada en el ámbito doméstico aunque difería de éstas en una serie de características nuevas, acordes a la mentalidad burguesa, actuando de manera coherente con los nuevos paradigmas genéricos de la masculinidad y de la feminidad.²³ Así de claro lo sintetizaba Campomanes en el siguiente fragmento extraído de otra de sus obras:

Olegario, en *Ilustración y Educación. La Sociedad Económica Matritense*, (Madrid: Editora Nacional, 1984), pp. 143-147.

²¹ Morales, Joseph Isidoro de, *Discurso sobre la educación* (Madrid: Imprenta de Benito Cano, 1789).

²² Franco Rubio, Gloria, *El ámbito doméstico en el Antiguo Régimen* (Madrid: Síntesis, 2018).

²³ Franco Rubio, Gloria «El talento no tiene sexo. Debates sobre la educación femenina en la España moderna», en Javier Burrieza Sánchez (ed.), *El alma de las*

De todos los medios que un sabio legislador puede poner en planta para mejorar las costumbres y conservarlas en decoro, es seguramente la educación de las niñas, que un día han de ser madres de familia; pues que ambos (niños y niñas) reciben las primeras impresiones de las advertencias y del ejemplo de las madres.²⁴

En esa misma línea se expresa Josefa Amar en su *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, publicado en 1790 diciendo que

... será del caso que las mujeres cultiven su entendimiento sin perjuicio de sus obligaciones: lo primero, porque puede conducir para hacer más suave y agradable el yugo del matrimonio; lo segundo, para desempeñar completamente el respetable cargo de madres de familia; y lo tercero, por la utilidad y ventaja que resulta de la instrucción en todas las edades de la vida. Pero mientras la educación no se encamine a estos puntos, nunca será general el beneficio.²⁵

En 1798 la *Miscelánea Instructiva, curiosa y agradable* recibe de un supuesto suscriptor una *Carta sobre la educación* donde analiza los posibles beneficios que podrían derivarse en la sociedad, en la familia y el matrimonio, si se educara convenientemente a las mujeres desde su infancia. En primer lugar, realiza una dura crítica a la educación dirigida a las niñas en casi todas las naciones —«música, baile y aguja»— sin tener en cuenta que luego son ellas las que han de «gobernar una familia»; explica cómo «esa educación defectuosa que se les da es la verdadera causa de que haya tantas mujeres igualmente débiles de cuerpo que de alma» puesto que de ahí «nacen los manejos y los desarreglos que, como se observa todos los días, introduce la discordia en los matrimonios»; segundo, no cree que la naturaleza femenina tienda a la molición, la aversión al trabajo o a la debilidad de cuerpo, sino que todos esos vicios son producto de esa defectuosa educación. Tras la crítica hace una llamada de atención a los lectores sobre la influencia de la conducta de las mujeres en las costumbres haciéndolas «más suaves y sociables», terminando por reivindicar la educación femenina como fuente de la

mujeres. Ámbitos de espiritualidad femenina en la modernidad (siglos XVI-XVIII), (Valladolid: Ediciones de la Universidad, 2015), pp. 365-393.

²⁴ Rodríguez de Campomanes, «Memoria presentada a la Sociedad», pp. 143-147.

²⁵ Amar y Borbón, *Discurso sobre la educación*, pp. 72-73.

felicidad pública al cortar de raíz «una infinidad de males y desórdenes que, de otra manera sería imposible corregir».²⁶

Hervás y Panduro, pensando precisamente en ese papel de educadora que se atribuye a las mujeres en el modelo de mujer doméstica escribe:

Las mujeres hacen la mitad del género humano; los hombres que tienen las riendas del gobierno público y doméstico, no cuidan de darlas educación; ¿y se pretenderá que la mitad del género humano, de cuya educación se descuida, la dé a la otra mitad?²⁷

2. ALGUNAS PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA LA MUJER DOMÉSTICA

Las labores de manos y el gobierno doméstico son como las prendas características de las mujeres [...] tan bien parece una señora (y cuanto más ilustre mejor) con una rueca o con una costura, como el letrado en su estudio, el artesano en su taller, el labrador en el campo.²⁸

Así lo creía Josefa Amar, para quien la perfecta educación debía comprender dos facetas esenciales para cualquier individuo, la física y la moral, definiéndolas de la siguiente manera:

La primera por la relación que tiene con la robustez del cuerpo y sus funciones, que es de tanta importancia para el curso de la vida; y la segunda porque se dirige a ordenar el entendimiento y las costumbres, que es el único medio de adquirir una constante y verdadera felicidad.²⁹ La educación moral es sin duda la más difícil, pero también la más importante, porque abraza la enseñanza e ilustración del entendimiento, la regla y dirección de las costumbres, y en una palabra lo que se llama buena conducta y manejo en todas las acciones [...] para obrar con cordura y discreción, para desempeñar las obligaciones comunes a todos, las particulares de cada uno, y finalmente para ser feliz en su estado y circunstancia.³⁰

²⁶ *Miscelánea Instructiva, curiosa y agradable. Anales de Literatura, Ciencias y Artes sacados de los mejores escritos que se publican en Europa en diversos idiomas*, Tomo VII, (Madrid: Oficina de Antonio Ulloa, 1797), pp. 336-343.

²⁷ Hervás y Panduro, Lorenzo, *Historia de la vida del hombre* (Madrid: Imprenta de Aznar, 1789), Volumen I, Libro II, p. 267.

²⁸ Amar y Borbón, *Discurso sobre la educación*, p. 160.

²⁹ *Ibíd.*, p. 75.

³⁰ *Ibíd.*, p. 135.

La definición de la educación femenina en términos estamentales exigía poner especial atención en la que se ofrecería a las mujeres de las emergentes elites que estaban pugnando por imponerse en los años finales del Antiguo Régimen. En esta época abundaba una literatura instructiva y formativa dirigida a las mujeres que perseguía formar mujeres virtuosas que serían las buenas esposas, educadoras de sus hijos y administradoras de su casa del mañana.³¹ En su mayoría esa literatura que tuvo una gran difusión, consistía en traducciones de autoría masculina aunque es importante observar la irrupción de obras escritas por mujeres, igualmente preocupadas de la educación femenina, coincidentes en propugnar el modelo de mujer doméstica, como ahora veremos, independientemente de su sexo. El *Tratado de educación de las hijas* de Fénelon, por ejemplo, fue traducido al castellano en varias ocasiones a lo largo de la centuria.³² Para el obispo francés las mujeres no debían ser ignorantes, pero tampoco sabias; la sola idea de que pudiera haber mujeres sabihondas, dispuestas a tomar la palabra, como si fueran varones, le parecía fuera de lo natural; de hecho, las mujeres que poseían conocimientos, eran objeto de su desprecio, denominándolas «ridículas» por haber intentado acceder a la ciencia, un campo que les era ajeno, de modo que aconsejaba a los padres que «en la crianza de las hijas es menester gran tiento para no formar unas sabias ridículas».³³

A su juicio, deberían proporcionar a las mujeres los saberes necesarios para cumplir bien sus funciones, las cuales sintetizaba en «la crianza de sus hijos hasta cierta edad, de la de sus hijas hasta que llegaran a tomar estado, de la conducta de sus domésticos [...] y del arreglo del gasto de su casa».³⁴ Les recomendaba también estar siempre alerta sobre los defectos de las mujeres —envidiosas, gustar en exceso de las

³¹ Franco Rubio, Gloria, «La literatura formativa dirigida a las niñas. Otra vía para la educación femenina a finales del siglo XVIII», en Inmaculada Arias de Saavedra Alías y Miguel L. López-Guadalupe Muñoz, (eds.), *Vida cotidiana en la Monarquía hispánica. Tiempos y espacios* (Granada: Publicaciones de la Universidad, 2015), pp. 375-393.

³² Franco Rubio, Gloria, «El *Tratado de educación de las hijas* de Fénelon y la difusión del modelo de mujer doméstica en la España del siglo XVIII», en Alfredo Alvar Ezquerro, (dir.), *Las Enciclopedias en España antes de L'Encyclopedie* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009), pp. 479-500.

³³ Salignac de la Motte Fénelon, Francisco de, *Tratado de la educación de las hijas* (Madrid: Imprenta de la viuda de Eliseo Sánchez, 1769), p. 3.

³⁴ *Ibidem*, p. 158.

lisonjas, locuaces, vanidosas, imaginativas, inestables emocionalmente, frívolas, simuladoras, artificiosas etc.— para que pudieran comportarse adecuadamente en su papel social puesto que «las ocupaciones de las mujeres no son menos importantes al bien público que las de los hombres: ellas deben gobernar sus casas, criar a sus hijos hasta cierta edad, y hacer felices a sus maridos».³⁵

Entre las escritoras³⁶ destacan Mme. de Genlis, cuyas *Veladas de la Quinta* fueron traducidas por Fernando Guillemán, socio de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País y dedicadas a la Junta de Damas de Honor y Mérito, con el expresivo subtítulo de *Novelas e historias sumamente útiles para que las madres de familia, a quienes las dedica la autora, puedan instruir a sus hijos juntando la doctrina con el recreo*. En *El Almacén de las niñas adolescentes*, una de las obras de Mme. Leprince de Beaumont que se tradujeron al español, la escritora y periodista francesa afincada en Inglaterra, de su larga experiencia como educadora concluía que «es necesario pensar el ver cómo se ha de formar en una niña de quince años una mujer cristiana, una esposa fiel y amable, una madre tierna, una económica atenta de su casa, y un miembro de la sociedad que pueda aumentar la utilidad y el adorno».³⁷

Pedro de Montengón deposita en la personalidad de Eudoxia el cúmulo de valores y virtudes morales fruto de esa educación ideal. La describe como modesta y recatada, de genio suave, obediente, sumisa y dócil ante sus padres, ante los mayores y ante su preceptora; es enormemente resignada, se diría que incluso hasta el estoicismo, ante el cúmulo de circunstancias adversas que le caen en desgracia, desde la caída de su padre y la muerte de su madre hasta la decisión paterna, contraria a sus sentimientos. Sabe lograr la necesaria inhibición oral y gestual recomendable en las mujeres, ya que nunca deben transparentar sus sentimientos.³⁸

³⁵ *Ibidem*, p. 5.

³⁶ Bolufer Peruga, Mónica, «Pedagogía y moral en el Siglo de las Luces. Las escritoras francesas y su recepción en España», *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante*, 20, (2002), pp. 251-291.

³⁷ Leprince de Beaumont, Madame, *El Almacén de las niñas adolescentes*. Traducción de Plácido Barco López (Madrid: 1787), «Prólogo», tomo I, p. XI.

³⁸ Franco Rubio, Gloria, «*Eudoxia, hija de Belisario* de Pedro Montengón y la educación femenina en la España del siglo XVIII: la proyección literaria de una polémica», *Arenal*, vol. 11, n.º 1, (enero-junio 2004), pp. 59-89.

El programa educativo que se planteaba la sociedad como el ideal iba a consistir en el aprendizaje de una serie de conocimientos referentes a la educación física e higienista, muy importantes para la crianza de los niños; de normas morales, corrigiendo vicios, inculcando valores, controlando los sentimientos y desterrando las pasiones; de la adquisición de buenos modales para poder moverse en los ambientes mundanos según los principios de la cortesía y la civilidad; el aprendizaje de la lectura, la escritura y nociones de aritmética; rudimentos de geografía e historia; lenguas vivas; los principios básicos de la doctrina cristiana; y la economía doméstica para saber administrar los bienes de la familia. Para lograrlo tendría a su alcance una abundante literatura formativa e instructiva, en gran medida de carácter utilitarista y dirigida especialmente a su sexo, donde podría encontrar las pautas necesarias para desenvolverse en el marco del matrimonio, para imponer el orden en el seno de la familia, y para aplicarlas en la educación de sus hijos, haciendo del escenario doméstico ese paraíso que todo burgués ansiaba encontrar a la vuelta de su permanencia en el espacio público.³⁹

Para los ilustrados el componente moral de la educación femenina era lo verdaderamente importante para el cuerpo social porque gracias a ella, es decir, con mujeres virtuosas, es como podrían evitarse las guerras, los desórdenes, y los trastornos en las leyes y en las costumbres. La ciencia moral implicaba, en palabras de Montengón, «el estudio de los afectos y pasiones del ánimo, para conocer cuáles se inclinan al bien honesto y loable, cuáles al mal dañoso y aborrecible»,⁴⁰ y este concepto supo resumirlo muy bien cuando describía los tres objetivos que debería lograr, en su opinión, esa enseñanza:

El de la labor y economía, en que comprendería también todo lo que toca a pulir y ennoblecer su exterior y sus naturales gracias. El del entendimiento, reduciéndolo a los principios de las ciencias más útiles, a fin de ilustrar su mente y disipar las tinieblas de la ignorancia y de los errores vulgares y el del ánimo, que es el objeto principal de la virtud, para moderar los siniestros efectos del corazón y las pasiones.⁴¹

Se puede observar una cierta displicencia por parte de la sociedad a la hora de enumerar la serie de vicios y defectos imputados a las mujeres

³⁹ Franco Rubio, «El talento no tiene sexo», p. 386.

⁴⁰ Montengón, *Eudoxia*, p. 67.

⁴¹ Ídem.

los cuales, enmascarados bajo la forma de tópicos recurrentes, iban perpetuando una imagen femenina negativa y perjudicial. Aunque también se hablaba de defectos y vicios masculinos ya que, presumiblemente, era la naturaleza quien predisponía a los sexos de manera diferenciada, en el caso de las mujeres existía una verdadera catalogación que nos lleva a su excesiva locuacidad —eran parleras y parlanchinas—, pero también indiscretas, volubles e inconstantes, caprichosas y veleidosas, desordenadas y perezosas; a la prodigalidad en el gasto, despilfarrando los bienes y arruinando a las familias; a dejarse someter a los dictados de la moda como verdaderas esclavas; a ser seducidas ante el lujo por vanidad; a comportarse de manera disoluta y frívola adoptando costumbres licenciosas como el cortejo, desatendiendo a su marido y originando la desgracia del matrimonio; a desatender su destino materno y su responsabilidad en la crianza de los hijos optando por la lactancia mercenaria. Frente a ellos la ideología burguesa, basada en valores éticos antes que en virtudes religiosas, pretendía combatir esos defectos con la obediencia, la contención, la moderación, la confianza, la honradez, la pureza de las costumbres, la honestidad, la importancia del trabajo, el amor al estudio y la instrucción, entre otras; neutralizarlos se va a convertir en uno de los principales objetivos subyacentes en el tipo de educación que formaría a la mujer doméstica.

Josefa Amar recomendaba que las mujeres dominaran, además de la lectura, el arte de escribir con perfección, con ortografía, el conocimiento de la historia empezando por la del propio país, la aritmética, y economía doméstica, que es muy conveniente para el gobierno de la casa. Aconseja, junto al latín, el conocimiento de las lenguas vivas —francés, inglés e italiano—, muy útiles todas ellas si se realizan viajes, geografía y las costumbres de los distintos países que aportan las lecturas de viajes. Dicha formación intelectual podría completarse con la música, el dibujo y el baile. Para ella las cualidades que deberían adornar la vida de la joven son: la modestia, la moderación, la limpieza y urbanidad, el respeto a los mayores y el agrado.⁴² Dedicar un capítulo a la «elección de estado» y respecto al matrimonio recuerda su carácter perpetuo y la realidad del encuentro constante de dos individuos por lo que no ve más solución para la felicidad de ambos que el conocimiento previo y profundo de los

⁴² Amar y Borbón, *Discurso sobre la educación*, especialmente los capítulos VI, VII y VIII.

miembros antes de casarse y la igualdad de «circunstancias» —economía, estado social, cultura—.

En cuanto a los conocimientos Leandro Fernández de Moratín simula un diálogo en una de sus obras para hacer una interpelación a la sociedad y seguir abundando en la necesaria reflexión sobre la educación que se estaba ofreciendo a las mujeres, bastante negativa, como la describe Mariquita:

Yo sé escribir y ajustar una cuenta, sé guisar, sé planchar, sé coser, sé zurcir, sé bordar, sé cuidar una casa; yo cuidaré de la mía, y de mi marido, y de mis hijos, y yo me los criaré. Pues señor ¿no sé bastante? Que por fuerza he de ser doctora y marisabidilla, y que he de hacer coplas, ¿para qué? ¿para perder el juicio?⁴³

Ante la retahíla de preguntas, la réplica masculina, desde su posición superior, no se hace esperar; es inmediata, explicitando claramente en qué debería consistir: «si cuida de su casa, si cría bien a sus hijos, si desempeña como debe los oficios de esposa y madre, conocerá que sabe cuanto hay que saber y cuanto conviene a una mujer en su estado y sus obligaciones».⁴⁴

De nuevo es Montengón quien, a través de Domitila, nos indica que la instrucción femenina debería consistir en conocimientos de aritmética —«la ciencia más útil y necesaria después de la moral»—,⁴⁵ geometría, geografía e historia, además de acceder a lecturas de variada temática, más allá de los libros religiosos. El *Catón español político-cristiano para la enseñanza y buena educación de los niños y niñas*, uno de los que tuvieron más éxito de público en aquella época, expresaba muy bien esa situación, con las siguientes palabras:

Las mujeres, no menos que los hombres, tienen necesidad de educación moral, civil y científica así porque deben darla a sus hijos en los primeros años, como porque en la viudez hacen el oficio de padres; y también porque han de vivir entre los hombres y formar con ellos la sociedad doméstica y civil. Los maridos necesitan que sus mujeres tengan, a proporción de

⁴³ Fernández de Moratín, Leandro, *La Comedia Nueva o El Café* (Madrid: Ediciones Rueda, 1999), p. 169.

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 194.

⁴⁵ Montengón, *Eudoxia*, p. 67.

sus clases, una perfecta educación civil y moral, y alguna instrucción científica para vivir con ellos en compañía racional.⁴⁶

Junto a la modelación del pensamiento y de la conducta la mujer doméstica debía tener también una gestualidad adecuada, debiendo estar versada en la manera de comportarse correctamente en todo momento y lugar. En ese capítulo entraba de lleno la denominada literatura de la civilidad⁴⁷ habida cuenta de que los modales, las maneras de ser y de estar formaban parte de esa educación integral que se les debía proporcionar, al tiempo que también podrían operar como una forma de pedagogía para la infancia. Estos aspectos fueron muy bien captados por Josefa Amar, quien insistía en la limpieza como parte de una buena crianza con las siguientes recomendaciones a las niñas: «Se han de acostumbrar a lavarse por lo menos dos veces al día, a la mañana y después de comer, cuidando de no mancharse los vestidos y de comer con aseo, conforme las reglas que tiene establecidas en este punto la política y fina educación».⁴⁸ Dentro de la limpieza concedía mucha importancia al atuendo procurando que las niñas no fueran desaliñadas en su persona y, por el contrario, fueran siempre bien calzadas y vestidas, algo que debería enseñárseles desde pequeñas y, además, hacerlo por sí mismas sin ayuda de las criadas.

Para esta autora la economía y el gobierno doméstico eran esenciales para las mujeres; dicho en otras palabras, formaban parte de la esencia femenina pues «con razón se ha creído siempre que esta ciencia pertenecía a las mujeres»⁴⁹ y, para dar mayor énfasis a su aseveración, apelaba a la autoridad de Jenofonte, de Sócrates y de Ludovico Septalio, de cuya obra traduce la siguiente sentencia: «Así como el marido debe procurar por todos los medios adquirir bienes para su casa, la mujer ha de cuidarlos y conservarlos dentro de ella».⁵⁰

⁴⁶ Alonso Rodríguez, Pedro, *Catón español político-christiano. Obra original para la enseñanza y buena educación de los niños, niñas y jóvenes, acomodada al carácter, costumbres, leyes y religión de la nación española, con advertencias político-morales a los padres y maestros* (Madrid: Imprenta de Aznar, 1804, 2.^a edición), p. 2.

⁴⁷ López-Cordón Cortezo, María Victoria, «De la cortesía a la civilidad: la enseñanza de la urbanidad en la España del siglo XVIII», en Miguel Rodríguez Cancho (ed.), *Historia y perspectivas de Investigación* (Badajoz: Editora Regional de Extremadura, 2002), pp. 359-364.

⁴⁸ Amar y Borbón, *Discurso sobre la educación*, p. 154.

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 164.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 165.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

A finales del Antiguo Régimen la sociedad española parece haber asumido la importancia y utilidad que suponía la educación para el desarrollo y fortalecimiento del país. Nadie como Jovellanos pudo expresar los beneficios de la instrucción pública para el estado, para el gobierno y para el conjunto de la población; en una Memoria leída ante la Sociedad Económica de Amigos del País de Mallorca planteó una serie de preguntas que, con sus respectivas respuestas, dan la clave de su ideario en este terreno:

¿No es la instrucción la que ilumina a los gobiernos?, ¿la que dicta las buenas leyes y la que establece en ellas las buenas máximas? ¿No es la que aconseja a la política, la que ilustra a la magistratura, la que alumbra y dirige a todas las clases y profesiones de un estado? [...] La buena instrucción es el primer y más alto principio de la prosperidad de los pueblos y la educación es la primera fuente de esta instrucción.⁵¹

Además, Jovellanos planteaba la educación en términos universales y, en contra de lo opinión generalizada de que eran las familias pudientes y acomodadas las que deberían recibir la más alta instrucción él se manifestaba en contra, escribiendo textualmente que «todas las personas tienen derecho a ser instruidas» porque

la instrucción es para todas un medio de adelantamiento, de perfección y felicidad; y lo tienen (el derecho) porque si la prosperidad del cuerpo social está siempre en razón de la instrucción de sus miembros, la deuda de la sociedad hacia ellos será igual para todos y se extenderá a la universalidad de los individuos.⁵²

En ese contexto de priorizar la instrucción pública y con ello lograr la educación de la infancia, fueron cuestiones de utilidad y conveniencia social lo que impulsó la necesidad de atender la educación de los niños y, por añadidura, la de las mujeres. El interés por la educación, tan típico de la sociedad ilustrada, se amplía por primera vez a la mitad de la población, pero lo hace incentivado por el reconocimiento del papel primordial que desempeñan las madres en la educación de sus hijos.

⁵¹ Jovellanos, *Memoria sobre educación*, pp. 231-232.

⁵² *Ibíd.*, p. 234.

En la España del siglo XVIII la polémica sobre la educación femenina se saldó bajo el supuesto de la diferencia social y la desigualdad de género. A pesar de lo que pensaba Jovellanos, cuya voz seguiría clamando en el desierto, la educación no era contemplada de forma igualitaria para todos los seres humanos, sino en consonancia con el sexo y el estamento social. De esta manera, en función de prejuicios sociales y sexistas quedó establecida oficialmente una educación intelectual dirigida a los hombres frente a una educación orientada a la vida doméstica para las mujeres. No obstante, hubo algunos cambios aunque el estado ideal para las mujeres seguiría siendo el matrimonio y la dedicación a la familia donde cumplir exitosamente las tareas de esposa y madre. Sin embargo no todas ellas podían tener esta dedicación en exclusiva y, en el caso de las pertenecientes a los grupos populares, la puesta en marcha de escuelas profesionales⁵³ les ofreció la oportunidad de adquirir unas habilidades manuales que les reportaría, a la larga, una cierta autonomía económica al poderse incorporar al incipiente mercado de trabajo, en la manufactura textil.

⁵³ Méndez Vázquez, Josefina, *Formación profesional de las mujeres en las escuelas de la Matritense: un proyecto político-económico de la España ilustrada* (Oviedo: Trabe, segunda edición 2017, primera 2016).

ESCUELAS GRATUITAS Y EDUCACIÓN FEMENINA DE PRIMERAS LETRAS: UN PROCESO DE CAMBIO EN EL SETECIENTOS

Josefina MÉNDEZ VÁZQUEZ

UNED. Centro Asociado de Denia

A mediados del Setecientos la escolarización pública¹ de Primeras Letras de las mujeres de las clases desfavorecidas inicia un proceso evolutivo hasta entonces nunca abordado por instancias gubernativas e institucionales. Esta preocupación por la educación básica de las mujeres responde a objetivos de utilidad para el Estado, y bebe en las fuentes del corpus doctrinal ilustrado.

Lo mismo que para el estamento noble, uno de los objetivos que subyace en este propósito es optimizar el desarrollo de la función maternal; es decir, la mujer ha de estar instruida en ciertas materias porque luego será madre y tendrá a su cargo la educación de sus hijos, especialmente en la primera infancia, como corresponde al modelo de madre de la época.

Otro de los objetivos es de naturaleza económica ya que el país necesitaba mano de obra femenina cualificada para fomentar la industria textil, y aunque se habían creado otros tipos de escuelas públicas como las de las fábricas y las Patrióticas, en las cuales la formación profesional tenía el mayor peso específico en el programa escolar,

¹ Ruiz Berrio, Julio, «Maestros y escuelas de Madrid en el Antiguo Régimen», *Cuadernos de Historia Moderna*, Anejos III, (2004), pp. 113-135. Berrio aclara que la polisemia diacrónica del término escuela pública puede dar lugar a equívocos, y recuerda que en la Modernidad podría significar cualquier actividad o producción que se ofreciese al público en un local, siempre que cumpliera con las exigencias fiscales, policíacas y administrativas de las instituciones locales y nacionales al caso. En ese caso se podría aplicar también, después de 1783, a todas las escuelas de maestras particulares tituladas. Sin embargo, se puntualiza que, en este estudio, se va a utilizar en la acepción de escuela gratuita financiada por una institución u organismo.

eran insuficientes para cubrir la demanda del mercado laboral en este campo. Y en el ámbito privado, proporcionar a las alumnas una ayuda inmediata a la economía familiar con una retribución por las labores hechas en las escuelas.

Y un tercer objetivo, y no por este orden, es de índole moral y benéfica: preservar la moralidad de las mujeres del estamento llano al apartarlas de las calles donde corren el riesgo de malearse o de caer en la prostitución desde temprana edad.

Se trata de una reforma educativa realizada desde el poder, en la que el rey, gobierno e ilustrados se apoyan mutuamente, con objeto de disminuir el poder hegemónico de la Iglesia sobre el área educativa. El discurso político ilustrado preconiza la felicidad de los individuos; ese estado de abundancia y bienestar que el gobierno debe procurar a sus vasallos y que, según la doctrina de las Luces, una de las vías para lograrlo es la educación integral del individuo.

Por lo tanto, las Escuelas Gratuitas van a constituir la *praxis* del ideario pedagógico ilustrado, con la pretensión de renovar las bases de la trama sociocultural sobre la que se asentaba la vida en el siglo XVIII. Del Pozo apunta: «Como hay deficiencias formativas en las masas, hay que regenerar esas masas, pero transformando el curriculum y suministrando aquellas nociones que más contribuyan a elevar las condiciones de vida y el grado de bienestar de las mismas».²

En este estudio se revisará, pues, la evolución de la escolarización primaria femenina que se produce en el último tercio del Setecientos, que pasa a ser una escolarización pública dirigida por el Estado —pero no estatal— a través de sus instituciones, escuelas y proyectos educativos, y de los grupos de individuos que la hicieron posible. Para lo cual se abordará el proceso de escolarización para niñas que se desarrolló en La Corte; y que constituyó el ensayo general y puesta en marcha del proyecto que se traslada luego, por mandato real, como modelo y *modus operandi*, a provincias.

Las Escuelas de Primeras Letras anteriores a las reformas carloterceristas, en su mayoría, estaban a cargo de maestros particulares; los cuales abrían un establecimiento a su propia costa destinado principalmente

² Pozo Pardo, Alberto del, «El despotismo ilustrado y la escuela primaria», en *Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza*, Ponencias, (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988), pp. 269-299.

a la enseñanza de escolares cuyos padres pudiesen costear dicha educación. O bien eran financiadas por los ayuntamientos. Los datos aportados por el Catastro de Ensenada indican que estas escuelas eran mixtas, aunque el número de niñas que acudía a ellas era reducido.

Por su parte la Iglesia sostenía escuelas de Primeras Letras en las que también se acogía a niños y niñas pobres. Otra modalidad eran las escuelas benéficas fundadas y sostenidas con el capital de un benefactor civil o eclesiástico. Y también existían escuelas denominadas de «amiga», exclusivamente femeninas, a cargo de maestras particulares, que enseñaban a las niñas costura y otras labores de aguja en el domicilio de la maestra³. A la llegada de Carlos III a Madrid, en diciembre de 1759, el número de escuelas de Primeras Letras en todo el territorio nacional era insuficiente para acoger a la población en edad escolar, además la distribución por municipio era muy irregular.

El Plan gubernativo concebido para la escolarización pública femenina de las Escuelas Gratuitas, además del discurso pedagógico, los métodos educativos y el currículo, engloba también a la legislación, a las personas designadas para desarrollarlo, a las Diputaciones de Barrio y a los medios de financiación que recaerán, en su mayor parte, sobre las Juntas Generales de Caridad.

1. EDUCACIÓN PÚBLICA FEMENINA Y SU LEGISLACIÓN

La Corona, asimismo, se implica en el proceso educativo mediante la promulgación de un corpus legislativo.⁴ Aunque la legislación sobre la enseñanza de Primeras Letras, destinada a promover y a organizar un sistema de enseñanza pública dirigida, aunque no subvencionada, desde el gobierno con el propósito de instruir al estado llano, incluidas las mujeres, y transformarlo en una clase de ciudadanos útiles al Estado, se podría afirmar que no irrumpe en la actividad política hasta la llegada de Carlos III.

³ Cano González, Rufino, «Las escuelas de amiga: espacios femeninos de trabajo, educación de párvulos y de niñas», *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, n.º 16, (2010), pp. 155-185.

⁴ Véase Luzuriaga, Lorenzo, *Documentos para la historia escolar de España*, (Madrid: Centro de Estudios Históricos, 1916).

En todo caso, dicha legislación constituye la vanguardia destinada a romper inercias seculares, y lo que es más importante, a conquistar cotos cerrados y a destruir monopolios al servicio de intereses privados o de la Iglesia. La política educativa, instaurada por el gobierno de Carlos III y continuada por su hijo, logra recuperar para el Estado el dominio de la enseñanza pública que, en su mayor parte, estaba bajo la férula de la Iglesia.

Entre las disposiciones legislativas promulgadas en el último tercio de la centuria, se relaciona una selección de aquellas que conciernen, en algún número de su articulado, a la educación femenina:⁵

- *Real Provisión de 11 de julio de 1771*. Separación de escuelas por sexo.⁶
- *Auto Acordado de 30 de marzo de 1778*. Creación de las Diputaciones de Barrio.⁷
- *Real Provisión de 22 de diciembre de 1780*. Creación del Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras.⁸
- *Real Cédula de 12 de julio de 1781*. Obligatoriedad de la enseñanza de Primeras Letras para niñas y niños.⁹
- *Real Cédula de 11 de mayo de 1783*. Creación de las Escuelas Gratuitas para niñas.¹⁰
- *Real Decreto de 25 de diciembre de 1791*. Creación de la Academia de Primera Educación.¹¹

Y, a continuación, se añade una breve reseña de algunas de estas leyes que no se van a incluir específicamente en otros apartados:

La Real Provisión de 11 de julio de 1771: Reglamentación de los exámenes de los maestros de Primeras Letras. Separación de escuelas por sexo. Y condiciones que han de reunir los libros utilizados en la enseñanza. Es la primicia normativa, en materia de educación, promovida desde la Corona y no por la Hermandad de San Casiano, ya que se ha dictado a instancias del Procurador General del Reino.

⁵ De éstas solo la Real Cédula de 11-5-1783, está dedicada en su totalidad exclusivamente a la educación femenina.

⁶ Archivo Histórico Nacional (AHN), Consejos, Lib. 1380.

⁷ Archivo Histórico Nacional, Diversos, Reales Cédulas 470.

⁸ Archivo Histórico Nacional, Consejos, Leg. 2662.

⁹ *Ibidem*, Leg. 2806.

¹⁰ *Ibidem*, Leg. 621.

¹¹ *Ibidem*, Lib. 1382.

Hasta la promulgación de esta Real Provisión en ninguna disposición se hace expresa mención de la enseñanza de niñas a cargo de maestras: «Ni los maestros, ni las maestras podrán enseñar niños de ambos sexos; de modo que las maestras admitan sólo niñas, y los maestros, varones en sus escuelas públicas».¹² Así, pues, es en este preciso momento cuando la legislación diferencia las escuelas según género. Norma que perjudicó sobremanera a las niñas dado que no se crearon escuelas femeninas alternativas para escolarizarlas por separado hasta 1783.

La Real Provisión de 22 de diciembre de 1780, crea el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, y a la vez extingue la Hermandad de San Casiano —fundada en 1642— y que venía a ser una mixtificación entre una organización gremial y una cofradía religiosa. Durante más de un siglo organizó la enseñanza primaria; dado que la legislación oficial de este periodo era una reproducción de los acuerdos tomados por la Hermandad. A partir de ahora la normativa se genera en el gobierno, y El Colegio Académico estará regido directamente por el Consejo de Castilla y bajo la inmediata protección real.

Desde su creación se prohibió ejercer la enseñanza pública en todo el reino a cualquier individuo que no hubiese sido examinado y aprobado por dicho Colegio, y obtenido, en consecuencia, el título del Consejo. Además era una escuela de formación continua de maestros y aspirantes a serlo y, a la vez, el órgano colegiado donde estaba reglamentada y profesionalizada la actividad docente.

Sin embargo a las maestras no se las examinaba con esta formalidad colegiada. Eran seleccionadas por una junta particular de maestros titulados, en base al cumplimiento de unos requisitos y tras superar un pequeño examen de doctrina cristiana. Pese a la simplicidad de pruebas requeridas para ejercer como maestras, los Estatutos dan noticia de que todavía había muchas mujeres dedicadas a la enseñanza de niñas que continuaban ejerciendo sin licencia, y sin el preceptivo examen de doctrina cristiana e informe de vida y costumbres, porque las autoridades no velaban lo suficiente para que estas mujeres no incumpliesen lo legislado. Con lo cual se pone de manifiesto que la enseñanza femenina todavía no era tema de preocupación para las autoridades, aunque el Colegio Académico empieza a dar muestras de interesarse por él.

¹² *Ibíd.*, Lib. 1380.

El Real Decreto de 25 de diciembre de 1791, a su vez, crea la Academia de Primera Educación, bajo la inmediata protección del rey y gobernada por la Primera Secretaría de Estado. Asimismo, el juez que dirimía sus causas era un ministro del Consejo de Castilla. Esta Academia se erige independientemente del Colegio Académico de Primeras Letras. El hecho es que, durante un tiempo, coexisten las dos instituciones; aunque las competencias oficiales pasan, desde ahora, a la Academia por decisión real y del Consejo de Castilla. La Academia nombrará a los cargos necesarios para que visiten las escuelas, intervengan en los exámenes de maestros, maestras y alumnado; y vigilen que los padres envíen a sus hijos a la escuela.

A nivel provincial y local, la primera enseñanza estará dirigida, conforme a los Estatutos de la Academia, por las Sociedades Económicas de Amigos del País y por la Junta de Estudios, que se coordinarán. Ambas controlarán a los maestros y maestras, y cuidarán de su instrucción y subsistencia. En cuanto al alumnado deberán procurar que reciban una educación conforme a su clase social y circunstancias. También se encargarán de la salubridad de las escuelas y del material escolar.

Respecto a las maestras, sus Estatutos establecen una diferencia entre maestras para fuera y dentro de la Corte; para aquellas la licencia se la expedirá la Justicia local, oído el Síndico Personero, y tras haber sido examinada de Doctrina por la persona en quien delegue el Ordinario de la diócesis. Mientras que para las maestras de la Corte el examen de Doctrina se lo efectuaba el propio Ordinario, y la licencia se la otorgaba la Junta de Exámenes de Maestros, una vez comprobados los buenos informes reglamentarios.

En lo que a las escuelas de niñas concierne, el Reglamento de La Academia de Primera Educación, por primera vez, unifica el currículo de niños y niñas. No obstante, en lo que a las niñas se refiere añade, a los conocimientos comunes a los niños, —lectura, escritura, aritmética, religión y urbanidad—, el aprendizaje de las labores propias de su sexo. Asimismo estas escuelas, en la Corte, serán inspeccionadas por el visitador y celador, quienes vigilarán que las niñas aprendan por el mismo método y libros que se usen para los niños. La rama de las labores será supervisada por las personas y Juntas que hasta ahora lo habían hecho, en tanto la Academia no reúna los fondos necesarios para la dotación de visitadoras de labores. Y en el futuro, cuando el peculio lo permita, pondrá catequistas en estas escuelas.

La razón de que se hayan intentado igualar las enseñanzas, la explicita el propio artículo 31 del Reglamento cuando dice: «La Academia está bien convencida del influxo que tienen las madres en la educación y enseñanza de sus hijos, y no puede olvidarse de las escuelas de niñas, cuyos ejemplos y consejos serán algún día la norma de la conducta de toda una familia».¹³ Lo cual pone de manifiesto que, el gran paso que supone la equiparación en las enseñanzas de ambos sexos, no altera el modelo patriarcal que subyace en este avance; dado que la función maternal de la mujer continua siendo el objetivo principal para promover su educación.¹⁴

2. LAS DIPUTACIONES DE BARRIO CONFIGURAN LA EDUCACIÓN PÚBLICA FEMENINA GRATUITA

No se puede hablar de educación pública femenina sin tener en cuenta a las Diputaciones de Barrio, ya que fueron la clave para establecer este tipo de enseñanza.

*El Auto Acordado de 30 de marzo de 1778*¹⁵ al crear las Diputaciones de Barrio —también denominadas Diputaciones de Caridad— sienta las bases para organizar la enseñanza de Primeras Letras gratuita pública, que debe incorporar las clases más bajas a este proyecto reformador, y pone especial énfasis en erigir escuelas para instruir a las mujeres pobres y marginadas. Cuando se crean las Diputaciones de Barrio, la enseñanza primaria de los más necesitados estaba en manos de las Escuelas Pías, principalmente, y de otras congregaciones religiosas.

Como paso previo a la erección de las Diputaciones de Barrio en Madrid, el gobierno ilustrado creaba la Junta General de Caridad por Real Orden de 16 de marzo de 1778, que será el órgano encargado de aportar los medios económicos a las Diputaciones. Por consiguiente, una de las misiones de la Junta General de Caridad, como coordinadora de las Diputaciones, era la de administrar los bienes de las parroquias; es decir, replantear la distribución de los efectivos que estas destinaban

¹³ *Ibíd.*, Leg. 3.028.

¹⁴ Véase Varela Fernández, Julia, «La Educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles», *Revista de Educación*, n.º 1 Extra, (1988), pp. 245-274.

¹⁵ Archivo Histórico Nacional, Diversos, Reales Cédulas 470.

habitualmente para ayuda de los pobres; así como los fondos y rentas procedentes de Obras Pías.

A través de las Diputaciones y de las Juntas de Caridad, —de todo del país— la Corona comienza a dirigir y a reglamentar la beneficencia pública; así como a pedir cuentas a las instituciones benéficas del empleo de los fondos recaudados. Nace, pues, un nuevo concepto de beneficencia o política asistencial que se nutre en la ideología ilustrada, y que pretende erradicar el antiguo concepto de caridad que respondía al axioma de «pan para hoy y hambre para mañana». Estas instituciones constituyeron «el primer ensayo serio, amplio y comprensivo de una política de asistencia social digna de salir del olvido general en que ha estado sumida y de ser imitada en muchos de sus resultados».¹⁶

El dirigismo educativo del gobierno, en el referido Auto Acordado, lleva implícito el propósito de reforzar el poder, también en la vertiente benéfica, frente a la Iglesia. En este campo la Corona desarrolla, mediante pactos, una hábil estrategia que consiste en utilizar las organizaciones creadas y financiadas por aquella, a la vez que las reglamenta y en cierto modo estataliza. Y simultáneamente concede autonomía de gestión a organismos que están en contacto con el estado llano como las Diputaciones de Barrio. El gobierno de Carlos III mueve ficha en orden a dar jaque mate a la hegemonía eclesiástica en la enseñanza; y para ello juega, hábilmente, los peones del estado llano.

Cada Diputación de Barrio estaba constituida por el Alcalde de Barrio, un eclesiástico y tres vecinos elegidos por votación entre los del propio barrio. Desde 1768 la población de Madrid estaba repartida en 8 cuarteles, con 8 barrios por cada cuartel, un Alcalde de Casa y Corte al frente de cada cuartel, y un Alcalde de Barrio en cada uno de los barrios.¹⁷ Realmente se trataba de organismos híbridos que van a funcionar con cierta autonomía en un régimen absoluto.

De la obra asistencial benéfica realizada por las Diputaciones de Barrio, el aspecto que interesa destacar en este contexto es la acción educativa. Desde ahora la ayuda al pobre, además de remediar sus

¹⁶ Anguita Osuna, José Enrique, «La situación de la acción social española durante el reinado de Carlos III. Especial referencia a las Diputaciones de Barrio», *Tiempos Modernos: Revista electrónica de Historia Moderna*, vol. 9, n.º 38, (2019), pp. 1-27.

¹⁷ Aguilar Piñal, Francisco, *Los alcaldes de barrio*, (Madrid: Instituto de Estudios Madrileños del CSIC, 1978). Aula de Cultura. Ciclo de conferencias sobre Madrid en el siglo XVIII; Aguilar Piñal, Francisco, *Madrid en tiempos del «mejor alcalde»* (Barcelona: Arpegio, vol. I, 2016).

necesidades más perentorias, incorpora el vector educativo con el objetivo mediato de convertir al sujeto menesteroso, gravoso o inútil, en un súbdito útil y productivo para el Estado.

Los individuos que las integraron hicieron posible que realmente se iniciara la escolarización de las niñas pobres; y más tarde fueron los artífices encargados de poner la «primera piedra» de las Escuelas Gratuitas promovidas por el Estado. De igual manera, es preciso destacar la relevante función de estos diputados en su doble papel de agentes ejecutores del sistema educativo-benéfico, planificado desde instancias gubernamentales, y en el de proveedores e inspectores del desarrollo de la actividad escolar.

En los comienzos de su andadura, las Diputaciones acordaron con los maestros y maestras privados, que venían ejerciendo en la Corte, pagarles una cantidad fija por cada niño o niña que admitiesen en sus escuelas. Además enviaban discípulas a las que tenía establecidas el arzobispo de Toledo para niñas, y a las Escuelas Pías.¹⁸

Este acuerdo establecido con los docentes constituiría el inicio del proceso de escolarización desarrollado por las Diputaciones de Barrio.¹⁹ Incluso después de la aparición del nuevo tipo de escuela, las Diputaciones se verán precisadas a seguir utilizando este sistema ya que las Escuelas Gratuitas, por sus limitaciones de espacio y locales, no podían cubrir todas las plazas de escolarización necesarias. No obstante, es evidente que las Diputaciones de Barrio, con este incipiente proceso de escolarización de niñas, preparaban el que se va a seguir en las futuras Escuelas Gratuitas después de 1783, de las que constituyen una verdadera avanzadilla.

3. CREACIÓN DE LAS ESCUELAS GRATUITAS PARA NIÑAS EN MADRID

Desde 1780 la Diputación de Barrio de Mira el Río había establecido una escuela gratuita para niñas pobres con maestras seleccionadas y

¹⁸ Archivo Histórico Nacional, Consejos, Leg. 867(8). En este documento consta que enviaban niñas a las Escuelas Pías. Dato que permite cuestionar las afirmaciones de muchas publicaciones que sostienen que en estas escuelas solo admitían niños.

¹⁹ Ruiz Berrio, Julio, «Actividades escolares de la Junta de Caridad en Madrid», *Revista española de Pedagogía*, n.º 81, (1963).

supervisada por los propios diputados. Por la eficacia del sistema pedagógico seguido en dicha escuela fue tomada como modelo para diseñar las futuras Escuelas Gratuitas.²⁰ Que fueron creadas por *Real Cédula de 11 de mayo de 1783*, «Por la cual se manda observar en Madrid El Reglamento formado para el establecimiento de Escuelas Gratuitas en los Barrios, en las que se dé educación a las niñas, extendiéndose a las capitales, ciudades y villas populosas de estos reinos, en lo que sea compatible con la proporción y circunstancias de cada una».²¹

Las Escuelas Gratuitas constituían la fórmula para acabar con esa escolarización femenina anárquica que carecía de reglamentación, de método y de supervisión jerarquizada. Por lo tanto fueron la solución adoptada para establecer una educación normalizada y sistematizada, tanto para las niñas que venían acudiendo a las pseudo-escuelas particulares, como para las que vagaban por las calles y que habría que conseguir que asistieran a las escuelas.

El sistema educativo ilustrado anterior a 1783, con su entramado de disposiciones legislativas, apenas afecta a la escolarización femenina. Será la Real Cédula y su Reglamento, el único corpus legislativo específico, muy limitado pero suficiente, para que las niñas se puedan integrar en su propio sistema educativo público separado del masculino.

Esta disposición marca un hito decisivo en la reforma educativa ilustrada, dado que se ocupa exclusivamente de la enseñanza de las mujeres, promulga el primer Reglamento para establecer una organización interna y un programa docente en este tipo de escuelas de niñas; y la implantación de estas nuevas escuelas la hace extensiva a todo el país. Las Escuelas Gratuitas nacen como fruto de la idea ilustrada de que la educación femenina es imprescindible para acometer la reforma social y fomentar el desarrollo y prosperidad del Estado:

El fin y objeto principal de este establecimiento es fomentar con trascendencia a todo el Reino, la buena educación de las jóvenes. [...] En esta instrucción y adelantamiento logra la Causa Pública la utilidad más singular, prescindiendo de otras que son bien notorias, porque imprimiendo en las jóvenes los principios de la Religión, las buenas inclinaciones

²⁰ Pernil Alarcón, Paloma, «La Escuela de Mira-El Río: su significado en la política educativa de Carlos III», *Historia de la Educación*, n.º 7, (enero-diciembre 1988), pp. 59-65; Pernil Alarcón, Paloma, «Las Escuelas Gratuitas de las Diputaciones de Barrio de Madrid con Carlos III» en *Educación y cultura en la época de Carlos III*, Serie: Carlos III y la Ilustración, (Madrid: Universidad Complutense, 1990), pp. 27-50.

²¹ Archivo Histórico Nacional, Consejos, Leg. 621; Lib. 1492; Lib. 1372.

y hábitos virtuosos, al mismo tiempo que se instruyen en la destreza de sus labores, no solo se consigue criar jóvenes aplicadas, sino que las asegura y vincula para la posteridad.²²

El Reglamento por el que se van a regir las escuelas se había marcado un doble objetivo: convertir el trabajo de un grupo de mujeres, las maestras, en un oficio respetable; y hacer de las futuras mujeres del estado llano, especialmente en los sectores más pobres, unas ciudadanas instruidas en la Doctrina Cristiana, así como en las normas cívicas de buenos modales, aseo, y corrección en el lenguaje, del que se habrá desterrado las palabras soeces y vulgares. Y, principalmente, darles una preparación para que sean buenas madres, que puedan ser útiles al país y ganarse el sustento con las labores de aguja consideradas aptas para las mujeres.

Para comprender el proceso de erección y extensión de la escolarización pública de las niñas hay que diferenciar dos fases: la primera que se inicia con la creación de las propias Diputaciones, reglamentadas por el mencionado Auto Acordado de 1778. Y la segunda, es la que sigue a la promulgación la Real Cédula de 1783, con la implantación de las Escuelas Gratuitas en los Barrios de Madrid primero y en todo el reino después.

La Real Cédula ordena la creación de 32 escuelas en Madrid, ya que se unían dos Diputaciones para establecer una sola escuela por cada dos barrios, aunque no siempre fuesen contiguos. Asimismo implica a las Diputaciones en la localización y en el pago de los alquileres de pisos para ubicar a las escuelas estatuidas; lo cual suscitó protestas por parte de los maestros de primeras letras, que se sintieron discriminados, porque tenían grandes dificultades en conseguirlos y en financiarlos. Dado que los alquileres en Madrid tenían un precio muy elevado, las escuelas se ubicaban, con frecuencia, en pisos pequeños y mal acondicionados como son los bajos y las buhardillas, insuficientes para contener un elevado número de alumnas.

Las Diputaciones, según advierte el Reglamento, deberán situar las Escuelas Gratuitas atendiendo a la comodidad y accesibilidad del vecindario.²³ Advertencia que no siempre tuvieron en cuenta y, en consecuencia, algunas escuelas registraron una bajísima asistencia de niñas,

²² Archivo Histórico Nacional, Consejos, Lib. 1372, ff. 708-716 vt.º.

²³ Archivo Histórico Nacional, Consejos, Lib. 1492.

a causa de haberlas abierto en lugares extremos del barrio o peligrosos para las niñas debido al elevado tránsito de carruajes.

Las Escuelas Gratuitas de Primeras Letras nacieron en La Villa y Corte: «Planteadas desde las instancias del Estado, en colaboración con las instituciones y no frente a ellas».²⁴ Esta colaboración con las instituciones, que ya venían funcionando, se puede señalar como una de las causas de la buena acogida social y rápida expansión de las Escuelas Gratuitas, ya que suponen la reforma de la enseñanza primaria sin enfrentamientos drásticos con lo establecido. Y, al mismo tiempo, la estructuración del sistema educativo reglamentado por el gobierno de Carlos III, se adopta como eje sobre el que va a pivotar la nueva escolarización.

Se podría decir que se realiza una verdadera revolución constructiva y sin agresiones al funcionamiento secular de la enseñanza. Considero que toda revolución lleva en su seno un componente positivo «la innovación», y otro negativo que tiende a arrasar lo construido hasta ese momento. En la medida en que ambos componentes se equilibren, y la parte innovadora se asiente sobre los cimientos reciclables del edificio antiguo, tanto más efectivos e incruentos serán los logros alcanzados. Todo parece indicar que esos fueron los pasos dados por los estadistas ilustrados españoles a la hora de reglamentar las escuelas femeninas.

3.1. Organización escolar

A las Diputaciones de Barrio se les había encomendado la misión de dirigir una enseñanza centralizada y jerarquizada, lo cual no impedía que gozaran de autonomía para diseñar la organización interna de las escuelas, seleccionar a las maestras, y distribuir el presupuesto.

El Alcalde del Cuartel será el principal responsable del funcionamiento de las escuelas de niñas que se establezcan en los barrios de su cuartel, y también de dar cuenta al Consejo de los asuntos que requieran especial atención. Las Diputaciones de Barrio serían los brazos ejecutores y, en unión con la Junta General de Caridad, se harán cargo de lo económico y gubernativo de estas escuelas, para distribuir equitativamente los fondos procedentes de las limosnas. Por su parte los

²⁴ Pernil Alarcón, Paloma, *Carlos III y la creación de las Escuelas gratuitas en Madrid*, (Madrid: UNED, 1989), p. 12 de la introducción.

Alcaldes de Barrio procurarán que las niñas acudan a las escuelas y que no vaguen por las calles.²⁵

Por cada Diputación se establecen unos comisionados que, por turno semanal, velarán por las escuelas; las visitarán y observarán si las maestras cumplen el Reglamento, además de auxiliarlas y atender sus peticiones. También controlarán la asistencia de las niñas y luego darán cuenta de todo a la Diputación correspondiente.²⁶

Asimismo la maestra, cuando falta una niña, ha de avisar al Alcalde Barrio y este visitará a los padres para averiguar si hubo justo motivo para sacar a la niña de la escuela, y si no lo hubiese, lo pondrá en conocimiento del Alcalde del Cuartel para que aplique un castigo ejemplar. No obstante, era difícil despertar el interés por la educación, tanto en los padres como en las hijas, cuando todos ellos vivían inmersos en la lucha por la supervivencia.

El número de alumnas por escuela era elevado, en torno a 60. Las solicitudes de un puesto escolar las formulaban los padres. A menudo, por falta de espacio en los locales, tenían que esperar a que se produjese una vacante. La edad de escolarización de las niñas no estaba fijada, debido a que el objetivo principal era sustraerles de la calle y de la mendicidad; y por ello no se debía poner límites de edad, aunque las edades más frecuentes de las discípulas oscilaban entre los 4 y los 15 años.

El criterio de admisión era, por este orden, la orfandad, la falta de recursos económicos, o el horario laboral de los padres que les llevaban a la escuela para no dejarlas solas en casa.²⁷ La asistencia más numerosa correspondía a la franja de edad en la cual las niñas no podían ayudar en casa o colaborar en la venta callejera, y aquella en la que eran suficientemente mayores para asistir solas a la escuela.

Las Diputaciones proveían del material escolar, y aún de vestidos a las alumnas más pobres. Con respecto a las pudientes pagaban sus padres dicho material. Solo en los barrios muy pobres no asistían niñas acomodadas a estas escuelas; en la mayoría había algunas, aunque en número muy reducido. Por eso a las maestras se les aconsejaba que tuvieran igualdad de trato con las ricas y con las pobres.

²⁵ Muchas de ellas faltaban a la escuela o la dejaban definitivamente, porque sus madres las llevaban consigo a vender comestibles a puestos callejeros, calificados por algún diputado como depravados.

²⁶ Archivo Histórico Nacional, Consejos, Leg. 621.

²⁷ *Ibíd.*, Leg. 13120.

Las labores hechas por las niñas, además de una actividad escolar, constituían una ayuda económica. Las Diputaciones unas veces utilizaban las prendas de vestir, elaboradas por las niñas, para remediar a los necesitados del barrio. En otras ocasiones les servían para vestirse ellas mismas. Y las más de las veces vendían lo confeccionado. Para muchos de los padres el móvil principal, a la hora de llevar a sus hijas a la escuela, era la utilidad inmediata de obtener un beneficio material; los fines educativos no solían motivarlos. Incluso las propias Diputaciones se veían precisadas a subordinar los objetivos pedagógicos al rendimiento económico de la escuela, ya que si no había trabajo productivo las niñas abandonaban la enseñanza.

El horario escolar era de ocho horas diarias durante todo el año: cuatro por la mañana y cuatro por la tarde; solamente variaban las horas de inicio y salida de la escuela según las estaciones del año. Las maestras no podían establecer días no lectivos por su cuenta, tenían que ceñirse a los señalados como festivos por la Iglesia. Asimismo, tampoco estaban autorizadas a conceder permiso de salida a las niñas durante la jornada escolar.²⁸ No existían las vacaciones de verano, con lo cual se producían situaciones incómodas con tantas niñas hacinadas en locales pequeños soportando temperaturas elevadas. Sin embargo disfrutaban de unas cortas vacaciones por Navidades y por Pascua de Resurrección.

En cuanto a la protección de las niñas, estaba reglamentado que las maestras y ayudantas debían permanecer toda la jornada lectiva en la escuela; y no se les permitía que dejaran solas a las niñas en el edificio en ningún momento. Asimismo las Diputaciones de Barrio velaban para que las niñas fuesen acompañadas por sus parientes a la salida y entrada de la escuela, con objeto de impedir que las menores deambulasen por las calles solas y que pudiesen adquirir vicios o vagancia; además de prevenir que fuesen arrolladas por un carruaje a toda velocidad.

En el articulado del Reglamento escolar no se contempla que las niñas deban ser examinadas. Sin embargo se practicaban estas pruebas, unas veces para adjudicar los premios, y otras a petición de la maestra que buscaba en ello la valoración de su trabajo ante la Diputación. En este caso, el tribunal estaba formado por una maestra de otra escuela, elegida por la maestra solicitante, y una maestra designada por la Diputación. A las niñas se les examinaba de Doctrina Cristiana, lectura y

²⁸ *Ibidem*, Lib. 1372, ff. 708-716 vt.º, artículo IX.

labores; con respecto a estas últimas debían trabajar por espacio de tres horas sobre unas muestras que ya llevaban iniciadas. De este examen se extendía un certificado a la maestra, pero no a las niñas.²⁹

Aleatoriamente se adjudicaban premios a las alumnas más aventajadas. Con ellos se premiaba, tanto las labores bien hechas como la buena conducta, la aplicación y los progresos en el aprendizaje de la lectura y de la Doctrina Cristiana. A veces el premio consistía en ropa y zapatos, aunque habitualmente se daba en dinero contante. Asimismo, con cierta frecuencia se sorteaban dotes, y especialmente cuando ocurría algún feliz acontecimiento en la familia real. Ambas modalidades de premio constituían un incentivo para acudir a la escuela.

3.2. Contenidos Curriculares

El primer programa pedagógico de Primeras Letras al que, con mucha benevolencia se le puede denominar así, está contenido en el Reglamento, varias veces mencionado. Se trataba realmente de un aprendizaje de manualidades, acompañado de una elemental alfabetización e instrucción doctrinal y, como había dicho, dirigido hacia unos fines específicamente delimitados: salvar a las niñas de las calles, prepararlas para convertirse en madres educadoras virtuosas, y proporcionarles un medio de contribuir a la economía familiar.

Los objetivos pedagógicos de este Reglamento estaban enfocados a hacer de la mujer un instrumento seguro del más puro continuismo del statu quo femenino. Una joven pobre para estar bien educada ha de ser instruida en la Fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en las labores propias de su sexo. De esta manera serían mujeres virtuosas capaces de manejar sus casas, y permitirían proyectar, en bien del Estado y de la familia, esas buenas expectativas en el futuro.

Los contenidos curriculares, en esencia, se reducían a que las niñas aprendiesen la Doctrina Cristiana³⁰, así como las oraciones más usuales de la Iglesia, máximas morales, urbanidad, aseo en su indumentaria y

²⁹ Pernil, *Carlos III y la creación de las Escuelas*, p. 221.

³⁰ La Real Provisión de 11-7-1771 había establecido que se estudie el *Catecismo Histórico*, de Fleury, además del reducido que señale el Ordinario de la diócesis. Y el *Compendio Histórico de la Religión*, de Pinton.

labores. Estas se clasificaban en dos tipos, las básicas o más ordinarias: calceta, punto de red, costura, dobladillo, dechado y faja. Y las especializadas o más finas: bordado, encajes, cofias, bolsillos, redecillas, cintas, hilaza de seda y todo género de listonería.³¹ Asimismo el Reglamento, además de especificar los contenidos, indica el método a seguir, que consiste en empezar por las labores más fáciles o básicas y pasar gradualmente a las más difíciles o especializadas.

En cuanto a la enseñanza de la lectura, el Reglamento la contempla, en su artículo XI, como algo opcional, aunque sí deja claro que tenían derecho a recibirla las niñas «que la solicitasen». Es a propósito el comentario de Margarita Ortega:

Esta coletilla no dejaba de ser sintomática por cuanto consideraba secundarias cuestiones fundamentales en la instrucción de la futura mujer y seguía desarrollando un modelo educacional añejo, similar al que las niñas habían recibido en los siglos anteriores. Sin embargo, este hecho no reflejaba sino la realidad de la sociedad española.³²

Al indicar, el Reglamento, el aprendizaje de la lectura como optativo, dado que ni las educandas ni sus padres mostrarían gran interés en aprender a leer, en muchos casos, abocaba a las niñas al analfabetismo. Esta opcionalidad, si se hubiese llevado a cabo, habría transformado las escuelas de Primeras Letras en escuelas de modistillas; pero fueron las propias Diputaciones, como instituciones en permanente contacto con el pueblo y, por ende, conocedoras de la realidad social, las que potenciaron dicho aprendizaje por considerarlo útil para el desarrollo de la vida de la futura mujer.

Por lo tanto, las Diputaciones, haciendo uso de la autonomía que el Auto Acordado les confería, cambian la modalidad de disciplina optativa por fija. En la incorporación de este aprendizaje extensivo a todas las alumnas, se puede ver la clave que transforma unas escuelas, potencialmente de doctrina y labores, en centros de educación primaria ya que, con demasiada frecuencia, se había dado el binomio de niña escolarizada-niña analfabeta. Asimismo, cuando las maestras solicitaban

³¹ Archivo Histórico Nacional, Consejos, Leg. 621.

³² Ortega López, Margarita: «La educación de la mujer en la Ilustración española», en *Simposium internacional sobre Educación e Ilustración. Dos siglos de Reformas en la Enseñanza*, (Madrid: MEC, 1988), pp. 193-222. Véase también Soubeyroux, Jacques, «La alfabetización en la España del siglo XVIII», *Historia de la Educación*, n.º 14-15, (1995-96), pp. 199-233.

una plaza, en los memoriales alegaban como mérito que en otra escuela habían enseñado las primeras letras. Y los libros de cuentas dan razón del material escolar empleado para la lectura, lo cual confirma que realmente se enseñaba a leer.³³

Lo que sí parece evidente es que la mayoría eran ágrafas, ya que la enseñanza de la escritura no la contemplaba el Reglamento. Posiblemente porque costear un maestro de escribir encarecía la enseñanza. A pesar de que en el año 1781 se publicara el *Arte de escribir por reglas y sin muestras*, de José Anduaga y Garimberti que, progresivamente, se fue implantando como nuevo método en todo el país. Su técnica se basaba en que si se conocían las letras y las reglas para combinarlas era suficiente para aprender a escribir. Y al no requerir láminas de muestras, como en los métodos anteriores, abarataba el gasto de material. No obstante, después de haberse extendido el método de Anduaga a otras escuelas, aparecen referencias aisladas en los documentos consultados de que se enseña a escribir a las niñas en algunas de las Escuelas Gratuitas por dicho método.

Los aspectos didácticos propiamente dichos apenas se mencionan en el Reglamento, hay un esbozo en el artículo VIII cuando dice que las maestras adoptarán un estilo claro y sencillo para explicar a las niñas; ya que se trata de niñas con dificultad de expresión y comprensión y, por lo tanto, se hace preciso que se les hable con claridad y en un lenguaje asequible para ellas. Y, además, se prescribe que se les impida usar en la escuela el vocabulario vulgar aprendido en la calle, al tiempo que se intenta elevar su nivel cultural.

3.3. Las maestras

Como se había mencionado anteriormente, por dictamen de la Real Provisión de 11 de julio de 1771, las niñas habían pasado a ser enseñadas, exclusivamente, por maestras. Sin embargo a estas maestras los requisitos que se les exigían eran insuficientes para educar a sus discípulas; a saber, que fuesen virtuosas, el conocimiento de la Doctrina Cristiana y pericia con las labores de aguja. Por lo tanto la educación de las niñas estaba básicamente a cargo de mujeres ignorantes y sin

³³ Archivo Histórico Nacional, Consejos, Leg. 13120.

instrucción, cuyas enseñanzas nadie controlaba ni reglamentaba. Esta era la situación antes de 1783.

Carlos III se afanó en rescatar y dignificar, a nivel social, aquellas tareas y oficios que eran considerados infamantes. En el ámbito de esta dignificación se incluye a las maestras de niñas, a las que decidió darles una categoría profesional y exigirles más preparación. Y este fue otro de los objetivos de la Real Cédula de 1783 en la que, por primera vez, aparece reglamentado el examen de las maestras con la exigencia de saber leer incluida.³⁴

Así pues, la nueva figura de una maestra preparada, virtuosa y diestra en labores mujeriles, era una pieza clave para alcanzar los propósitos gubernativos en cuanto a la educación de las mujeres. A dichas maestras había que situarlas en unas escuelas con ubicación física fija y concreta donde poder hacerles un seguimiento de sus métodos de enseñanza. Y se exige este requisito, especialmente, a las gestionadas por las Diputaciones de Barrio, quienes serían las encargadas de controlar y seleccionar a las maestras de las 32 escuelas;³⁵ aunque el cupo quedaba abierto con vistas a que en el futuro pudiese ser incrementado con más candidatas.

A partir de la promulgación de la Real Cédula ninguna maestra en la Corte podrá tener escuela pública ni privada sin haber sido examinada y aprobada por las Diputaciones, así como expedido el correspondiente título por el Consejo de Castilla. En las escuelas particulares era preceptivo aplicar el Reglamento de las públicas, con objeto de unificar la enseñanza de niñas.

En relación a estos exámenes hay otra disposición complementaria *La Real Orden de 8 de septiembre de 1783*,³⁶ promulgada para reglamentar el desarrollo de los mismos, y que introduce una novedad importante: la figura de la maestra examinadora, que se hace recaer en una maestra veterana con un brillante currículum. Con lo cual se crea un grado superior en la profesión de maestra.

La primera en recibir dicho título, directamente del rey el 12-9-1783, fue María Felipes, maestra de la escuela del Barrio de Mira el Río que, como se había dicho en otro lugar, fue el modelo inspirador de las Escuelas Gratuitas. Por lo tanto, el tribunal para examinar a

³⁴ Archivo Histórico Nacional, Consejos, Leg. 621.

³⁵ Como las Diputaciones eran 64, correspondía una maestra por cada dos Diputaciones.

³⁶ Archivo Histórico Nacional, Consejos, Leg. 924(11).

las maestras estaba compuesto por dos comisarios de la Diputación de Barrio, al menos una maestra examinadora designada por el Consejo de Castilla, y otra maestra elegida por la Diputación. El procedimiento de selección de maestras se efectuaba en varias fases.

En la primera se fijaban en lugares públicos, por las Diputaciones correspondientes, los carteles anunciadores de las vacantes, al tiempo que se insertaba la publicidad en la *Gazeta*. Luego las interesadas presentaban un memorial en la Diputación solicitando la plaza en el que alegaban los méritos, generalmente largos años de experiencia ejerciendo como maestras. Las primeras maestras seleccionadas, con preferencia a las demás, eran las que se hallaban establecidas en la Corte, con escuela propia o en una escuela de la Diputación, salvo que sus costumbres o falta de habilidad las hiciesen indignas de ejercer el oficio.

En la segunda fase se reúnen las dos Diputaciones regentes de cada escuela y leen los memoriales presentados por las candidatas. A continuación se nombran unos comisionados para que indaguen sobre la vida y costumbres de las candidatas, incluidas las de su marido, si esta casada. Luego con todo ello elaboraban un riguroso informe.

La fase tercera comprende el examen propiamente dicho a las candidatas. Una vez concluido, los miembros del jurado emiten sus votos; para lo cual han de tener en cuenta la opinión de las maestras examinadoras con respecto a las labores. Y resultará elegida la aspirante que haya obtenido mayor número de votos.

El examen de las labores de manos era público, consistía en realizar las muestras de labores propuestas por los examinadores, al tiempo que explicaban como se hacía y de qué manera se las enseñarían a las niñas para favorecer su aprendizaje. Como las muestras realizadas en el transcurso del examen eran reducidas, para apreciar mejor su habilidad se les exigía, además, presentar un trabajo completo realizado en su casa. Si dos maestras resultaban parejas en habilidad era elegida la de mejor comportamiento social.

Los documentos consultados ponen de manifiesto que todas las maestras que concursaban a estas escuelas eran examinadas de lectura. Así en el acta del examen de Doña Virtudes Hernández consta: «Cosió de todo género en fino, hizo calceta, bordó en blanco y “leyó”, además de aportar certificado de haber sido examinada de Doctrina por el párroco».³⁷ Pero

³⁷ *Ibíd.*, Leg. 867(8).

ni en el Reglamento para las Escuelas Gratuitas, ni en la praxis de los exámenes de maestras, al menos en los primeros años de funcionamiento de estas escuelas, se exigía que aquellas supiesen escribir, aunque podía ser una prueba voluntaria para incrementar los méritos.

Normalmente el examen de lectura era realizado por las maestras examinadoras o por alguno de los comisionados; en el caso concreto de María de Parga fue examinada por Santiago López, un maestro de primeras letras, el cual afirma que «también la examinó sobre el modo que tiene de enseñar la cartilla a las niñas y la Doctrina, a la que en ambas cosas halló muy impuesta. Que, asimismo, le hizo escribir su nombre y apellidos y lo realizó correctamente».³⁸

El examen de Doctrina Cristiana era de obligado cumplimiento o, en su defecto, aportar certificación de haber sido examinada por el párroco. La expedida a María de Parga el 18 de septiembre de 1783 es ilustrativa del contenido de las mismas: «El teniente cura de la iglesia parroquial de San Sebastián de la Corte, certifica que ha examinado de Doctrina Cristiana a María de Parga y que la ha encontrado apta. Además está casada, es de buena vida y costumbres y frecuenta los sacramentos».³⁹

En el transcurso de la cuarta fase, el secretario de la Diputación expide la certificación con el resultado de los exámenes, y junto con el certificado de haber sido examinada de Doctrina Cristiana, firmado por el párroco o su teniente, remite el expediente al Consejo de Castilla con la petición de que, a la candidata electa, le sea expedido el título oficial de maestra que la faculta para tener escuela abierta o regentar una de las Escuelas Gratuitas de las Diputaciones de Barrio.⁴⁰

Son numerosos los expedientes de quejas y reclamaciones de las maestras, en el sentido de sentirse agraviadas por haber sido pospuestas a otras que, a su criterio, tenían menos méritos para el puesto. De ello se podrían hacer dos lecturas, una que los comisionados estuviesen practicando el nepotismo o el amiguismo, mal endémico en este país; la otra, sería debida al subjetivismo personal de las candidatas que las induciría a creerse mejores que sus oponentes. Las reclamaciones se presentaban ante el Consejo de Castilla. También, en ocasiones, las Diputaciones se veían precisadas a cesar a una maestra por incumplimiento grave de alguna norma, malos tratos a las niñas u otras causas.

³⁸ *Ibídem*, Leg. 1207(6).

³⁹ *Ídem*.

⁴⁰ *Ibídem*, Leg. 924(11).

En cuanto a los emolumentos, el Reglamento estipula que: «La Junta General de Caridad ayudará a las Diputaciones, para que a lo menos cada Maestra logre cincuenta pesos de ayuda de costa anual, además de lo que le paguen las niñas pudientes, mediante ser imposible dar salario a tanto número de Maestras». ⁴¹ No obstante, el salario de la maestra era uno de los inconvenientes que señalan los diputados para el establecimiento de estas escuelas. Dado que muchos de estos barrios estaban habitados por artesanos, jornaleros y gente pobre; y a que eran muy pocos los vecinos que podrían pagar la escuela a sus hijas, y estos no las enviarían a este tipo de escuelas. ⁴²

Cuando una maestra abría una escuela por su cuenta, con título oficial, podía recibir en ella tanto a niñas pudientes como a pobres. Solo que a estas se comprometía a atenderlas gratuitamente. En estos casos el Consejo solía ordenar al Alcalde del Cuartel que se le permita abrir la escuela, incluso mientras se le despacha el título. En esa coyuntura se daba una simbiosis de intereses, por un lado la maestra se ofrece a enseñar a un número de niñas sin cobrar estipendio, a fin de que no se le pongan trabas para abrir al público una escuela. Y por otro, a la Diputación de Barrio le soluciona un problema al poder escolarizar niñas sin tener que pagar por cada una de ellas.

El gobierno era consciente de que el número de maestras de las Escuelas Gratuitas no eran suficientes para atender a toda la población madrileña en edad escolar; y por lo tanto se muestra flexible a la hora de dar su aprobación a las escuelas de maestras particulares. Y lo mismo se puede decir para las maestras de provincias. Sin embargo es preciso significar el propósito de crear un sistema de enseñanza unificado, que se evidencia en el precepto de que deben comprometerse a enseñar conforme a lo establecido en el Reglamento.

Otra novedad que aporta el Reglamento es la figura de la ayudanta, cuya misión consistirá en auxiliar a la maestra en sus tareas y suplirla en caso de ausencia por enfermedad u otros motivos justificados. «Cuidarán las respectivas Diputaciones de elegir, luego que las Escuelas se hallen establecidas, entre las Discípulas, una que haga de Ayudanta, en la cual concurren las buenas costumbres y la habilidad necesarias». ⁴³ Además de

⁴¹ *Ibíd.*, Lib. 1372.

⁴² Los padres acomodados no eran partidarios de que sus hijas se educasen en la misma escuela que las pobres del barrio.

⁴³ Reglamento, artículo II. 3. Archivo Histórico Nacional, Consejos, Lib. 1492.

exigírsele los requisitos propios de una joven virtuosa, debía ser examinada con el mismo rigor y de idénticas materias que la maestra.

Hasta aquí se ha revisado la enseñanza pública femenina de Primeras Letras, con especial referencia a la intervención de la Corona mediante la promulgación de un corpus legislativo, la implicación del aparato estatal, de las instituciones; y la creación de un plan pedagógico, nacido del ideario ilustrado, al servicio de los objetivos del gobierno. A partir de este punto se estudiará la progresiva implantación y expansión de la escolarización gratuita femenina iniciada en los barrios de Madrid.

4. IMPLANTACIÓN EN LA VILLA Y CORTE DE LAS ESCUELAS GRATUITAS PARA NIÑAS

Sobre el proceso de implantación de las escuelas haré una breve revisión analítica de un periodo de tiempo, entre 1778 y 1801, para el que he tomado como referencia el caso de Madrid, que era el modelo a seguir en todo el reino.

He considerado que podría resultar ilustrativo para este estudio tener en cuenta los Planes Trimestrales⁴⁴ de la Junta General de Caridad, en el periodo 1778-1787, para seguir la evolución de la escolarización femenina, así como el establecimiento de las Escuelas Gratuitas en Madrid.

⁴⁴ Los Planes Trimestrales ofrecen una significativa aportación estadística sobre la escolarización de los niños y niñas pobres y, especialmente, desde la erección de las Escuelas Gratuitas.

Cuadro 1

PLANES TRIMESTRALES				
TRIMESTRE	BARRIOS	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
30-10-1778	11	38	5	43
1-2-1779	35	156	53	209
12-2-1780	58	285	257	542
26-1-1781	58	445	418	863
6-1-1782	58	416	562	978
30-7-1783	58	377	683	1063
30-1-1784	61	516	770	1286
31-7-1785	63	425	893	1318
1-10-1786	63	469	747	1216
7-4-1787	64	679	1625	2304

Elaboración propia. Fuente⁴⁵

En el cuadro 1 están representados 10 años de actividad educativa gratuita de las Diputaciones de Barrio. Y en él se puede seguir la evolución de las dos etapas educativas, aludidas en otro lugar; la primera que abarca desde la creación de las Diputaciones en 1778 hasta la promulgación de la mencionada Real Cédula de 1783; y la segunda, desde la creación de las Escuelas Gratuitas hasta abril de 1787. Para el muestreo, se ha tomado solo un trimestre por año.

En el último trimestre del primer año de actividad han recibido educación tan solo 5 niñas, y 11 barrios se han incorporado a la tarea educativa. En el primer trimestre del año siguiente, cuatro meses después, las niñas escolarizadas ya son 53 y 35 los barrios activos. Un año después las 257, repartidas en 58 barrios, se han quintuplicado, con lo cual se puede colegir ya una actividad significativa en función de escolarizar a las niñas, pues se han incrementado en 23 los barrios implicados.

En enero de 1781 la cifra casi se duplica, ya que en este momento se incorporan al proceso las tres escuelas pioneras creadas por las Diputaciones, que son las de los barrios de Mira el Río, Trinidad y Vistillas; y además 58 Barrios se ocupan de escolarizar niñas. Un año después la

⁴⁵ Para elaborar el cuadro se han tomado los datos de los totales de algunos de los Planes Trimestrales, correspondientes a varios años, reproducidos en Paloma Pernil, *Carlos III y la creación de las escuelas*, pp. 257-285.

escolarización sigue creciendo pero se ha ralentizado el ritmo. No obstante, por primera vez, el guarismo de niñas escolarizadas supera al de niños, y así continuará en los años sucesivos.

Estas cifras que cierran la primera fase, nos hablan de niñas escolarizadas con maestras particulares con escuela abierta, previo pago de un estipendio por niña a cargo de las Diputaciones; en algunas del Arzobispo de Toledo, o en las Escuelas Pías, —aunque a estas escuelas acudieron un número reducido—.

Con la creación de las Escuelas Gratuitas la escolarización entra en la segunda fase, aquella en la que la infancia va a recibir enseñanza en unas escuelas públicas, las de las Diputaciones, con locales preparados al efecto, y con maestras tituladas. El tercer trimestre de 1783, a solo dos meses de la promulgación de la ley, y con los mismos 58 barrios implicados, se experimenta un nuevo incremento, ya que se pasa de 562 a 683 niñas. Seis meses después se han sumado tres nuevos Barrios y ahora son 61.

En 1785, la cifra de niñas que asistían a las escuelas había alcanzado un techo aceptable, 893. Y además ya están incorporados 63 Barrios al proyecto docente. No obstante, en octubre de 1786 hay un descenso de alumnas a 747, una ligera inflexión, que no afecta significativamente a la curva ascendente de la implantación. Y a partir de ahí la escolarización alcanza cotas que eran impensables cuando se inició en 1778, como son las 1.625 alumnas en abril de 1787, cuando ya la totalidad de los 64 Barrios se han integrado plenamente en la tarea de escolarizar a las niñas.

En el primer año de actividad solo había 5 niñas escolarizadas y diez años después pasaron a ser 1.625 entre las que asistían a las nuevas escuelas y las que continuaban en el sistema anterior. Asimismo, en un Estado Anual correspondiente a 1800⁴⁶ consta que se ha financiado la enseñanza de 1.593 niñas. Lo cual vienen a corroborar la tesis de que la implantación de las Escuelas Gratuitas y todo el proceso de escolarización, en conjunto, fue un logro alcanzado y un objetivo superado para el gobierno, en su mayor parte, gracias a la buena organización y dedicación de las Diputaciones de Barrio.

⁴⁶ Archivo Histórico Nacional, Consejos, Lib. 1391.

5. FINANCIACIÓN DE LAS ESCUELAS. INTERVENCIÓN DE LA JUNTA GENERAL DE CARIDAD

La Junta General de Caridad madrileña, creada por Real Orden de 16 de marzo de 1778, era la encargada de organizar la recaudación global y de asignar una cantidad fija a cada cuartel. Las Diputaciones, por su parte, recaudaban en limosnas, obras pías, hermandades, cofradías y otras contribuciones, el complemento a esa asignación, generalmente insuficiente, para atender a las necesidades de cada barrio; incrementadas ahora por la implantación gradual de las Escuelas Gratuitas para niñas.⁴⁷

Es preciso recordar en este punto, que la propuesta de la Corona había sido organizar una enseñanza pública, regida por instancias gubernativas e instituciones implicadas, pero sostenida con aportaciones procedentes de la caridad. Por lo tanto, con el mismo presupuesto destinado a remediar las necesidades de los barrios, las Diputaciones ahora debían retribuir a las maestras y ayudantas de las 32 escuelas, a las maestras y maestros que aceptaban alumnado pobre; y costear el alquiler de la escuela, el mantenimiento del local, el material escolar y, en ocasiones, la vestimenta de los niños y niñas.

Con los balances económicos presentados por las Diputaciones, la Junta General de Caridad elaboraba Planes Trimestrales que, asimismo, eran publicados y remitidos al Gobernador del Consejo al que también se presentaban los Estados Anuales. Ambos tipos de documentos constituyen una valiosa fuente de información acerca de la financiación de las actividades educativas y asistenciales de los cuarteles y sus Diputaciones, como se puede comprobar en el cuadro 2.

⁴⁷ *Ibíd.*, Lib. 1372.

Cuadro 2

ESTADOS, AÑO CARITATIVO 22-23 7/1799-6/1801					
CUARTEL	Aportación Junta G. Caridad	Limosnas recogidas	Educación niñas	Educación niños	Socorro a los pobres
La Plaza	71200	71227	60882	2828	74248
Avapiés	73660	49184	56653	2206	57246
Maravillas	68800	47785	46021	5597	68334
San Jerónimo	68125	32673	38474	438	54959
Afligidos	73900	41097	25832	2314	78499
Barquillo	70800	26419	20186	2003	69098
San Francisco	71788	31786	19682	5442	69999
Palacio	70626	47213	1684	1032	6832
TOTAL	568899	347384	269414	21860	479215

Elaboración propia. Fuente⁴⁸

En dicho cuadro se observa que en los dos años la Junta General de Caridad ha librado en total 568.899 reales de vellón, y que los reparte en asignaciones fijas aunque desiguales a cada cuartel, para que estos los distribuyan entre sus barrios. Dicho reparto, respecto a cada cuartel, no está en consonancia con las limosnas recogidas en sus barrios; es decir, tendría sentido que le contribuyese más al cuartel que recoge menos limosnas o que tiene mayor gasto asistencial. Por ejemplo, al Cuartel de Palacio lo sitúa en la franja de consignaciones altas, pese a ser el que menos invierte en socorrer a los pobres y en educación. Por lo tanto, esta y otras aparentes contradicciones conducen a una aporía que impide inferir que criterio regía a la Junta a la hora de señalar las asignaciones a los barrios.

En la columna Educación niñas, —ordenada de mayor a menor inversión de fondos— se puede apreciar, por el volumen de gasto, el nivel de implantación de escolarización en cada cuartel. Y el máximo lo

⁴⁸ *Ibíd.*, Lib. 1391. Estado general de los balances de los 8 cuarteles, correspondiente a dos años. Esto es excepcional ya que normalmente se presentaba al Consejo General un solo año. Las cifras corresponden a reales de vellón.

alcanzan los de La Plaza, Avapiés y Maravillas, probablemente podría tratarse de barrios habitados por una mayoría de población de escasos recursos e incluso muy pobres. San Jerónimo, Afligidos, Barquillo y San Francisco presentan un nivel medio. Y con una mínima representación de escolarización el cuartel de Palacio, obviamente donde residía la mayor parte de la nobleza y la aristocracia, que no enviaban sus hijas a las escuelas públicas.

Respecto a la columna Educación niños, que revela una mínima escolarización, el mayor montante de gastos lo ostentan los cuarteles de Maravillas y San Francisco, ninguno de los dos alcanza los 6000 reales, y con mucha distancia a la baja le siguen los demás. Las razones de esas cifras tan reducidas radican en que, antes de iniciarse el proceso en 1778, la mayor parte de los niños ya habían sido escolarizados, dado que tenían otras opciones como las 24 escuelas de número, las Escuelas Pías, maestros con escuela abierta, —y después de 1791 también las Ocho Escuelas Reales—, coyuntura que también se había reflejado en el cuadro 1.

Los 269.414 reales invertidos en la educación de las niñas, en los dos años que abarcan los Estados, frente a los 21.860 aplicados a los niños, dan fe de que el ideario ilustrado había apostado realmente por educar a las mujeres del estado llano. Y ponen de manifiesto que las Diputaciones de Barrio proyectaban los recursos destinados a educación, preferentemente sobre las niñas, para igualar el porcentaje de escolarización de ambos sexos.

Por lo tanto se infiere que las Diputaciones secundaron fielmente el proyecto gubernativo de escolarizar el mayor número posible de niñas. Con lo cual se puede concluir que se alcanzaron los objetivos de la Real Cédula de 11 de mayo de 1783, y que el proceso de implantación y desarrollo de las Escuelas Gratuitas para niñas, en su primera década de existencia, ya se había consolidado.

6. LAS ESCUELAS GRATUITAS PROVINCIALES

Aunque la implantación de las Escuelas Gratuitas para niñas se inicia en Madrid, los objetivos son mucho más ambiciosos, y la Real Cédula la hace extensiva «a todas las capitales, ciudades y villas populosas del reino». No obstante, este dictamen es flexible y no prescribe que el Reglamento se ha de cumplir a la letra, sino en lo que sea compatible con la proporción y circunstancias de cada ciudad o localidad; en este caso,

deberá tratarse el asunto con los ayuntamientos, dando posterior cuenta al Consejo del cumplimiento del establecimiento de las escuelas.⁴⁹

Todo parece indicar que la Real Cédula, con su Reglamento, se aplicaba con una interpretación ortodoxa y según las directrices del gobierno. Sus representantes, en las administraciones provinciales y locales, se apresuraron a emplear los medios a su alcance para cumplir este mandato de escolarizar a las niñas. Y de este modo, la implantación de las Escuelas Gratuitas de Primeras Letras, se llevó a cabo con relativa rapidez en la mayor parte del reino.

A modo de paradigma de la amplia repercusión que la Real Cédula tuvo a nivel nacional, haré una mención de las Escuelas Gratuitas para niñas que erigieron las Diputaciones de Barrio de Zaragoza.

La Junta General de Caridad que se funda en Zaragoza en el año 1780: «Tenía como objetivo cubrir el reparto de trabajo a domicilio a mujeres de jornaleros sumidos en la pobreza y a impartir una educación básica cristiana, de formación profesional de labores textiles y de confección en sus escuelas taller».⁵⁰

Después de 1783 añadió un nuevo objetivo a su cobertura asistencial, establecer las Escuelas Gratuitas para la educación de las niñas en los barrios de Zaragoza. Y paliar, así, el déficit de centros de este tipo. Para ello la Junta General de Caridad formula un Reglamento, que fue aprobado el 20 de enero de 1785, para establecer las escuelas en los barrios.⁵¹ Dictamina el Reglamento que las maestras serán, por el momento, 6 repartidas en los cuatro cuarteles del Pilar, San Pablo, San Miguel y La Seo; y además una en el Arrabal y otra en las Tañerías.⁵²

Las maestras eran examinadas, y las que resultaren aprobadas, previo informe de buena vida y costumbres, recibían la correspondiente certificación del secretario de la Diputación para poder enseñar. Por lo que respecta a los emolumentos, percibían 25 o 30 pesos a cargo de la Diputación. A lo que hay que añadir que los padres de las niñas pudientes acordaban con la maestra un estipendio. Si con estos ingresos la

⁴⁹ *Ibidem*, Lib. 1372.

⁵⁰ Forniés Casals, José Francisco, *La política social y la Ilustración Aragonesa (1773-1812)*, (Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 1978), p. 120.

⁵¹ López Torrijo, Manuel, «La Real Sociedad Económica Aragonesa y la educación de la mujer», en *Educación e Ilustración en España. III Coloquio de Historia de la Educación*, (Barcelona: 1984), pp. 264-275.

⁵² Forniés, *La política social*, p. 121.

maestra no alcanzase lo suficiente para cubrir sus necesidades, la Junta General de Caridad supliría lo que faltaba.⁵³

Al menos en esta provincia, todo parece indicar que la Real Cédula se aplicaba con una interpretación ortodoxa, según las directrices del gobierno. Y en general, en todo el país, la mayoría de las Diputaciones de las provincias y sus escuelas se configuraron según el modelo de Madrid sin mayores veleidades locales.

El proceso de implantación de las Escuelas Gratuitas se ha desarrollado en un breve periodo de tiempo, y ha implicado a las instancias gubernamentales, a otras instituciones y a individuos. Ha supuesto la primicia de la creación de un sistema escolar público, no financiado por el gobierno, exclusivamente para niñas. Al que se van a dedicar esfuerzos humanos y medios económicos para formar a la buena madre de familia educadora de sus hijos, a la mujer virtuosa, y a la artesana textil de un Estado del bienestar y progreso; en el que se van a integrar las mujeres dentro de los márgenes que el discurso patriarcal del momento les ha perfilado: salir de la oralidad, adquirir conocimientos básicos y educarse en función de servir a otros, no de su desarrollo personal. Si bien, en el contexto sociopolítico de la época, estos cambios representaron un gran avance en la educación de las mujeres.

⁵³ López Torrijo, «La Real Sociedad Económica Aragonesa», pp. 264-275.

PARTE II

ESCRITORAS Y PINTORAS: UN RETO EDUCATIVO SUPERADO

ALGUNAS CALAS SOBRE LA EDUCACIÓN FEMENINA, DESDE MARÍA DE ZAYAS A MARGARITA NELKEN

María Soledad ARREDONDO SIRODEY
Universidad Complutense de Madrid

Con el propósito de mostrar las transformaciones sociales a través de la formación de la mujer, me corresponde ocuparme de los testimonios literarios desde el siglo xvii hasta el xx. Como indico desde el título, me basaré en opiniones sobre educación femenina en obras de escritoras destacadas. Así se deduce del primero de los nombres, el de María de Zayas (1590-??), escritora del siglo xvii muy conocida y estudiada,¹ que reivindicó en sus novelas el derecho de las mujeres a una educación similar a la masculina. Y también del segundo, el de Margarita Nelken (1894-1968), escritora prolífica en el siglo xx, autora de *Las escritoras españolas* (1930), un ensayo muy útil para tratar del tema. Esta obra ofrece un catálogo de las mujeres que habían escrito desde el Medievo hasta el siglo xix, es decir, de mujeres cultas, aunque el grado de formación y lo sistemático de la misma sea difícil de precisar en ocasiones. *Las escritoras españolas* fue la primera aportación de una mujer a la bibliografía y a los catálogos de mujeres ilustres, tras la *Biblioteca Hispana Nova* (1672),² de Nicolás Antonio, y los *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas desde el año 1401 a 1833* (1903-1905), de Manuel Serrano y Sanz, al que Nelken citaba. Lo más interesante y original del

¹ Remito a la bibliografía de las dos ediciones por las que cito a Zayas: María de Zayas y Sotomayor, *Novelas amorosas y ejemplares*, Julián Olivares (ed. lit.) (Madrid: Cátedra, 2000), y María de Zayas, *Desengaños amorosos*, Alicia Yllera (ed. lit.) (Madrid: Cátedra, 1983).

² Luna, Lola, «Las escritoras en la *Bibliotheca* de Nicolás Antonio», en Lola Luna, *Leyendo como una mujer la imagen de la mujer* (Barcelona / Sevilla: Anthropos / Instituto Andaluz de la Mujer, 1996), pp. 28-40.

libro, un «bosquejo de nuestras letras femeninas»,³ es que traslada al género ensayístico esa doble línea de erudición previa.

1. EDUCACIÓN Y CULTURA FEMENINAS

Si pretendemos seguir la evolución de la educación femenina desde la vida y obras de Zayas hasta las de Nelken, conviene relacionar a las mujeres del siglo XVII (Zayas, Ana Caro, etc.) con sus predecesoras del Renacimiento, un periodo habitualmente considerado culto y refinado. No obstante, en lo que atañe a la educación femenina, esa época puede resultar contradictoria, ya que la educación «... era un adorno que proporcionaba mayor valor a la mujer a la hora de tomar estado por la utilidad que suponía para la educación de los hijos», pero no tenía en cuenta los saberes femeninos para funciones sociales y públicas.⁴ En efecto, humanistas como Vives o Fray Luis de León no muestran especial interés en la necesidad y utilidad de educar a las mujeres. Y hasta puede afirmarse que «el período del Renacimiento representó para la mayoría de las mujeres un retroceso con respecto a su situación anterior en cuanto a los modelos educativos que prevalecieron».⁵

Intentando medir con objetividad la educación y la cultura femeninas, se ha aplicado como metodología la relación entre lectura femenina y libros conservados en las bibliotecas de mujeres. Y para esos antecedentes del siglo XVI es revelador el libro de Rojo y Cátedra,⁶ que se acerca a la cultura femenina relacionando la lectura y la posesión de libros a partir de los inventarios, deteniéndose en la alfabetización y la relación lectura-escritura. Ese análisis indicaba tres medios de acercarse a la cultura escrita: el escolar, el parroquial y el doméstico, siendo este

³ Cito la obra de Nelken Mansberger, Margarita, *Las escritoras españolas*, por la edición de (Madrid: Horas y Horas, 2011), p. 241.

⁴ Baranda Leturio, Nieves, «Desterradas del Parnaso. Examen de un monte que solo admitió musas», *Bulletin Hispanique*, 109, (2007), pp. 421-447, p. 434.

⁵ Flecha García, Consuelo, «Las mujeres en la historia de la educación», *XXI. Revista de Educación*, 6, (2004), pp. 21-34, p. 28. Véase también Rosa Cubo, Cristina de la, «Educación y Herencia clásica en las escritoras españolas de los siglos XVI y XVII», en Consuelo Flecha García, Marina Núñez Gil y M.^a José Rebolledo Espinosa (dirs.), *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia* (Sevilla: Miño Dávila [Buenos Aires] y Diputación Provincial de Sevilla, 2005), pp. 161-172.

⁶ Rojo, Anastasio y Cátedra, Pedro M., *Bibliotecas y lecturas de mujeres. Siglo XVI* (Salamanca: Instituto de Historia del libro y de la lectura, 2004).

último el que más se acomodaba a la educación de las niñas, mediante la «línea femenina de instrucción»: ésta empezaba por la madre y hermanas mayores, aunque cabe la posibilidad de que las amas participaran también en la enseñanza, porque el estudio encontró cartillas entre las pertenencias de un ama de cría. En cuanto al siglo xvii, he participado en un proyecto de investigación⁷ que analiza 83 inventarios *post mortem* con el fin de averiguar el canon literario de la época.⁸ En el estudio se constató, primero, la escasez de inventarios femeninos publicados; segundo, que las mujeres de los mismos poseían pocos libros, en comparación con otros enseres; y, por fin, que existe una variada casuística en cuanto al número de libros, la tipología de los mismos y sus poseedoras, además de las dudas sobre si verdaderamente leían los libros o simplemente los heredaban.

La información que ofrecen estos estudios es útil para la historia de las mujeres y, por ende, de su educación, aunque se basen en datos parciales: y es que se han publicado inventarios de reinas, mujeres de la nobleza y esposas de hombres notables, pero apenas inventarios de mujeres comunes. Sin embargo, muchas de ellas colaboraban con sus maridos, como las impresoras y librerías⁹ que, cuando enviudaban, continuaban con el negocio. Creo que esto significa una cierta preparación, o educación, o formación que hoy llamaríamos profesional, más allá de la habitual dedicación doméstica.

Respecto a esa formación de las mujeres para su futuro como esposas y madres, además de cuestionarnos sobre el espacio, el programa de aprendizaje y los educadores,¹⁰ cabría preguntarse por el encaje de lectura y escritura en el conjunto de comportamientos que se fomentaban en las niñas, entre los que primaban el recogimiento y la virtud

⁷ Véase Díez Borque, José María (dir.) y Bustos Tauler, Álvaro (ed.), *Literatura, bibliotecas y derechos de autor en el Siglo de Oro (1600-1700)* (Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2012).

⁸ No entro ahora en esta cuestión, a la que se ha referido Fariña Busto, María Jesús, «Feminismo y literatura: Acerca del canon y otras reflexiones», *Revista de Escritoras Ibéricas*, 4 (2016), pp. 9-41.

⁹ Cayuela, Anne, «Libros de entretenimiento en la librería de Ana de Arenas: consecuencias editoriales y literarias de la suspensión de licencias para novelas y comedias (1625-1634)», en Oliver Noble Wood, Jeremy Roe y Jeremy Lawrance (eds.), *Poder y saber. Bibliotecas y bibliofilia en la época del Conde-Duque de Olivares* (Madrid: CEEH, 2011), pp. 363-384.

¹⁰ Capel Martínez, Rosa María, «Mujer y educación en el Antiguo Régimen», *Historia de la educación*, 26, (2007), pp. 85-110.

del silencio.¹¹ Y es que no toda la educación estaba en los libros, sino también en la posibilidad de que participaran en discusiones o conversaciones, en el ámbito familiar o en otros círculos de mayor repercusión.

A este respecto, en el siglo de Zayas son muchas y variadas las opiniones sobre educación de la mujer que se deslizan en la literatura, desde el aprendizaje de la lectura mediante cartillas, como hace Finea, la protagonista necia de *La dama boba*,¹² a las preferencias literarias expresadas por las mujeres cuando oían leer un libro. Así, en una escena del *Quijote*, a propósito de la maleta de libros olvidada por un huésped, los personajes se refieren a los libros de caballerías, y nos enteramos de que la hija del ventero prefiere los episodios amorosos.¹³

Y en cuanto a la vida intelectual de las mujeres, también hallamos información acorde con los distintos estamentos sociales. En los más altos sorprende la carencia de preparación específica para tareas de gobierno en las princesas e infantas, que previsiblemente podrían convertirse en reinas o regentes. Esto da pie a críticas sobre el gobierno de mujeres durante la Guerra de los Treinta Años: «La mayor desgracia de Europa es haber caído, una parte de ella, en el gobierno de mujeres [...] porque es fuerza que se dejen gobernar de otros».¹⁴ Una de esas mujeres era la ya reina Ana de Francia, una Infanta Ana de Austria a la que Felipe III transmitió ciertos *Avisos*,¹⁵ durante el famoso intercambio de princesas en el río Bidasoa: Ana se convertía en Reina de Francia al casarse con Luis XIII, e Isabel de Borbón en esposa del futuro Felipe IV.

¹¹ Véase Segura Graíño, Cristina (ed.) *La voz del silencio I* (Siglos VIII-XVIII) (Madrid: Asociación Cultural Al-Mudayna, 1992).

¹² Véase Arredondo Sirodey, María Soledad, «La culta, la necia y la educación femenina en *La dama boba* de Lope de Vega», en Cristina Segura Graíño, (ed.), *La querella de las mujeres XII: Las mujeres sabias se querellan*, (Madrid: A.C. Al-Mudayna, 2011), pp. 87-101, con bibliografía.

¹³ Arredondo Sirodey, María Soledad, «Las mujeres en el *Quijote*. A manera de Introducción literaria», en Cristina Segura Graíño (coord.), *La Querella de las mujeres II 1405-1605. La Ciudad de las damas y El Quijote* (Madrid: A.C. Al-Mudayna, 2011), pp. 35-52.

¹⁴ Saavedra Fajardo, Diego, *Locuras de Europa*, edición de Sonia Boadas (Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2016), p. 179.

¹⁵ Arredondo Sirodey, María Soledad, «Para educar a una reina: los *Avisos que dio el rey Felipe a la infanta Doña Ana, su hija, reina cristianísima de Francia*», en Pilar Díaz Sánchez, Gloria Franco Rubio, María Jesús Fuente Pérez (eds.), *Impulsando la historia desde la historia de las mujeres* (Huelva: Universidad de Huelva, 2012), pp. 279-290.

M.^a José del Río Barredo¹⁶ ha estudiado aquella ceremonia, que Lope de Vega transformó en literatura en *Las dos estrellas trocadas*,¹⁷ ceremonia que se repitió, con mayor contenido político y mayor magnificencia, si cabe, cuando la Infanta M.^a Teresa se casó con Luis XIV para sellar la Paz de los Pirineos en 1660.¹⁸ En ambos casos apenas hay testimonios de una formación especial para la responsabilidad que iban a ejercer las dos infantas, que ni siquiera hablaban francés. Y es que la principal cualidad de las tres reinas que protagonizaron los matrimonios hispano-franceses (Ana, Isabel y M.^a Teresa), o la más alabada, era la piedad, aunque ellas dieron muestras posteriormente de su intuición política. En general, lo que se destaca de las reinas de España en las honras fúnebres, por ejemplo, es su «humildad, piedad, fecundidad»,¹⁹ frente a la rectitud, justicia y fortaleza de los reyes. De manera que las diferencias en las biografías de reinas y reyes son consecuencia de la educación recibida, porque no hay un equivalente a los «espejos de príncipes» en la educación de estas princesas, destinadas desde la cuna a muy altas funciones.

Sobre la educación en estamentos bajos, hay datos de una formación femenina «profesional» que cualificaba a la mujer para el trabajo en las artesanías ligadas a la corte y al comercio del lujo, a diferencia de otros oficios (mesoneras, lenceras, etc.) que no parecían exigirlo.²⁰ Hay también oficios de costura y peluquería que pasan a la literatura, por ejemplo, en las descripciones de Francisco Santos, en *Día y noche de Madrid*

¹⁶ Río Barredo, M.^a José del, «Imágenes para una ceremonia de frontera. El intercambio de princesas entre las cortes de Francia y España en 1615», en José Luis Palos y Diana Carrió (eds.), *La historia imaginada: construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna* (Madrid: CEEH, 2008), pp. 153-182.

¹⁷ Arredondo Sirodey, María Soledad, «Estrellas, flores y princesas como objetos en 1615: *Las dos estrellas trocadas* y *Los ramilletes de Madrid*, de Lope de Vega», *Investigaciones feministas*, 2, (2011), pp. 239-257.

¹⁸ Arredondo Sirodey, María Soledad, «M.^a Teresa de Austria y la Paz de los Pirineos», en María Leticia Sánchez Hernández (ed.), *Mujeres en la Corte de los Austrias. Una red social, cultural, religiosa y política* (Madrid: Polifemo, 2019), pp. 471-478.

¹⁹ Serrano Martín, Eliseo, «La reina muerta. Retrato moral y virtudes políticas de Isabel de Borbón en sus exequias zaragozanas», en Gloria Franco Rubio y María Ángeles Pérez Samper (eds.), *Herederas de Clío: Mujeres que han impulsado la historia* (Sevilla: Mergablum, 2014), pp. 531-546, p. 532.

²⁰ Nieto Sánchez, José Antonio, «La formación de un mercado de trabajo dual: las artesanas madrileñas en la Edad Moderna», en Pilar Díaz Sánchez, Gloria Franco Rubio, María Jesús Fuente Pérez, (eds.), *Impulsando la historia desde la historia de las mujeres* (Huelva: Universidad de Huelva, 2012), pp. 269-278.

(1663).²¹ El autor ofrece una pintura ácida de la capital y sus vicios, que se proyecta sobre ciertos trabajos femeninos: los de criadas, fregatrices, amas de leche y «quitadoras de vello». Las mujeres que los desempeñaban tenían mala reputación, por su ignorancia y por su falta de principios morales. Pero tampoco eran bien vistas las que participaban en el mundillo del teatro, aunque todas supieran al menos leer y bailar, y fueran capaces de declamar largas tiradas de versos.²²

En fin, existen testimonios literarios sobre marginación o participación de las mujeres en la vida social de su tiempo, por falta de preparación intelectual o por cumplir con las buenas costumbres. Me limito al episodio ya citado del *Quijote*, cuando la hija del ventero expresa su opinión sobre los libros de caballerías, y su madre le ordena callar: es un silencio impuesto a una jovencita analfabeta, que no debe manifestar cuánto sabe del amor. O al caso de Nise, en *La dama boba*, donde Lope de Vega nos presenta los dos polos de la educación femenina:²³ la necia Finea, y la culta Nise, lectora impenitente, que mantiene una academia literaria con los pretendientes que la visitan. Sin embargo, además de las analfabetas, las necias y las bachilleras, debía de haber ya muchas mujeres lectoras, simplemente, y esa lectura es señal de educación. Los costumbristas, como Juan de Zabaleta,²⁴ se desesperaban por lo que leían las damas en sus ratos de ocio: novelas o comedias, en vez de libros devotos.

Hay, incluso, mujeres de baja condición que saben leer y escribir, lo suficiente para descifrar los billetes amorosos de sus galanes, en comedias y novelas. A este respecto, Alonso de Castillo Solórzano recoge aspectos de educación por lectura y por formación práctica «profesional»,

²¹ Santos, Francisco, *Día y noche de Madrid* (Madrid: Comunidad de Madrid, 1992), pp.109-122.

²² Ferrer Valls, Teresa: «La incorporación de la mujer a la empresa teatral: actrices, autoras y compañías en el Siglo de Oro», en Francisco Domínguez Matito y Julián Bravo Vega (eds.), *Calderón entre veras y burlas. Actas de las II y III Jornadas de Teatro Clásico de la Universidad de La Rioja (7, 8 y 9 de abril de 1999 y 17, 18 y 19 de mayo de 2000)* (Logroño: Universidad de La Rioja, 2002), pp. 139-160.

²³ Arredondo Sirodey, María Soledad, «Silences féminins dans la fiction du Siècle d'Or: "Calla niña", "Calla necia", "Señora mía", no grite», en Alexandra Merle y Araceli Guillaume-Alonso (dirs.), *Les voies du silence dans l'Espagne des Habsbourg*, (Paris: Presses Université Paris-Sorbonne, 2013), pp. 137-148, y también en el mismo libro, Cacho, María Teresa, «Éduquer pour le silence», pp. 123-136.

²⁴ Zabaleta, Juan de, *El día de fiesta por la mañana y por la tarde*, edición de Cristóbal Cuevas (Madrid: Castalia, 1983), pp. 384 y 387.

en *La niña de los embustes, Teresa de Manzanares* (1632).²⁵ La protagonista declara en su autobiografía cómo fue su formación: es hija de una mesonera que se ocupa de que aprenda a coser y bordar; sus maestras de costura la enseñan a leer y escribir, y posteriormente ella se interesa por el arte de la peluquería; así se convierte en moñera y amplía el negocio de costura de sus maestras con el de los postizos. A su vez, el ejercicio de la peluquería relaciona a Teresa con el teatro, ya que aprende a hacer postizos en casa de una cómica; y al teatro se dedica después, cuando se casa y se convierte en actriz. Esta obra muestra un itinerario vital insólito en la literatura del siglo XVII: una mujer de baja extracción, inteligente, ambiciosa y de pocos escrúpulos, que desempeña varios oficios y asciende en la escala social gracias a sus matrimonios y a su habilidad para los negocios.

Frente a esos ejemplos, sorprende la ausencia de nuestro tema en *El Hombre práctico* (1686), de Francisco Gutiérrez de los Ríos, autor de un manual de educación para hombres,²⁶ como indica el título. En efecto, don Francisco solo tiene en cuenta la existencia y utilidad de las mujeres en capítulos sobre educación de los niños y sobre el matrimonio.²⁷ Así, en el discurso dedicado a «La instrucción infantil», se refiere al infante, estableciendo aprendizajes sucesivos: andar, hablar y rezar, pero sin permitir que el niño mezcle las oraciones «con otras que la ignorancia femenil suele recibir como piedad». Y el discurso sobre «los maestros y enseñanza pueril» se refiere a las cualidades que ha de tener el maestro para que el niño las imite, alertando de que «luego que empieza a descubrirse en el muchacho la razón, debemos ponerle en poder de los hombres, para que no se enflaquezca con la crianza y ejemplo femenil». De manera que el autor ignora las capacidades pedagógicas femeninas y limita las funciones de madres y amas a lo elemental: la crianza del recién nacido. Finalmente, en el discurso sobre los matrimonios

²⁵ Cito por la última edición de María Soledad Arredondo (Madrid: Penguin Clásicos, 2016).

²⁶ Lo he señalado en Arredondo, María Soledad, «Sobre el ensayo y sus antecedentes: *El hombre práctico*, de Francisco Gutiérrez de los Ríos», *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 6-7, (1988), pp. 167-174; y en «A todos y a todas»: cuestiones de género en la prosa del siglo XVII hasta *El hombre práctico* (1686)», *Criticón*, 105, (2009), pp. 177-198.

²⁷ Cito la obra por la edición príncipe (Bruselas: Felipe Foppen, 1686), discursos III, p. 12; IV, p. 17, y XXVII, p. 162. Existe una edición de Jesús Pérez Magallón y Russell P. Sebold (Córdoba: Publicaciones Obra Social y Cultural Cajasur, 2000).

se refiere a la mujer adecuada para ese hombre práctico que está formando. Ante tan escasa aparición del género femenino, sorprende el uso del femenino plural «a todas» en el discurso dedicado al teatro: allí don Francisco se refiere a los daños que la comedia de capa y espada podía causar a los espectadores, designados como «a todos y a todas», en lo que interpreto como prueba de la presencia entusiasta y abundante de la mujer en los corrales de comedias.

2. LA EDUCACIÓN FEMENINA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS ESCRITORAS

Sentadas estas generalidades, paso a ocuparme de opiniones sobre educación femenina, según las obras de autoras desde el siglo XVII hasta el XX; las escritoras han sido elegidas por su indudable interés literario, y también por sus circunstancias personales, tan reveladoras para nuestro tema como su escritura.

2.1. El Siglo de Oro en femenino

María de Zayas y Sotomayor, de la que solo sabemos con certeza que nació en Madrid en 1590, es la autora más admirada del siglo XVII, pero faltan datos de su vida y educación, que se completan con hipótesis extraídas de sus colecciones de novelas, o de sus circunstancias de publicación. A pesar de ser una excelente escritora, su fama actual se debe sobre todo a la defensa que hizo de sus congéneres en el marco de la querrela de las mujeres.²⁸ Esas opiniones se expresan en las diez novelas de su primera colección, *Novelas amorosas y ejemplares* (Zaragoza, 1637), y en las diez de la segunda, *Desengaños amorosos* (Zaragoza, 1647), y especialmente en los dos prólogos de las *Novelas amorosas*, en la introducción de los *Desengaños*, y en la doble conclusión de esta última obra: por parte de Lisis, la protagonista, y también de la narradora y autora, que despide y cierra el «entretenido sarao» empezado diez años atrás.

²⁸ Arredondo Sirodey, María Soledad, «La Querrela de las mujeres en el marco narrativo: la conclusión de los *Desengaños amorosos* de María de Zayas», en Cristina Segura Graíño (coord.), *La Querrela de las mujeres. Análisis de textos* (Madrid: Al-Mudayna, 2010), pp. 131-148, y la bibliografía allí citada.

Esta mínima presentación muestra la novedad de planteamientos de Zayas, tanto desde el punto de vista de estructura narrativa, como de su ideología, ingredientes ambos que debieron de influir en el éxito de sus novelas. Éstas se editaron juntas a partir de 1659, y desde 1705 hasta 1795 se hicieron once ediciones, para caer en el olvido, el desinterés o el rechazo durante un siglo XIX algo puritano.²⁹

En cuanto a la cultura de la autora, el paratexto de la *Novelas* es elocuente, porque los poemas preliminares de Castillo Solórzano y Caro celebran, respectivamente, su erudición y su «entender esclarecido». También el anónimo «Prólogo de un desapasionado» afirma el prestigio de Doña María, su noble educación, sabiduría y el ser dama «ingeniosa y docta». Esto corresponde al elogio hiperbólico propio de las piezas preliminares, pero el prologuista pondera dicha apología relacionándola con el sexo de la autora.³⁰ La propia autora ya señalaba en su prólogo «Al que leyere» la relación entre su género femenino y su capacidad intelectual. Se dirige a un «lector mío» con una orgullosa proclamación de cultura, de afición a la lectura, de capacidad para escribir libros y, lo que es más, para publicarlos y venderlos. Todo ello poco tiene que ver con la *humilitas* femenina habitual, salvo en la primera frase: «Quien duda, lector mío, que te causará admiración que una mujer tenga despejo no solo para escribir un libro, sino para darle a la estampa» y en la última, que contiene la obligada *captatio benevolentiae*: «Te ofrezco este libro muy segura de tu bizarría y en confianza de que si te desagradare, podrás disculparme con que nací mujer».³¹ Tan insólito prólogo apela a un lector ideal, que no considere locura el que una mujer se atreva a publicar, porque si los hombres son «sabios», «¿Qué razón hay para que ellos presuman que nosotras no podemos serlo?». Zayas se responde a sí misma, porque, si hay alguna razón, es la «impiedad y tiranía en encerrarnos y no darnos maestros».³² Libros y preceptores son la base de la educación que Zayas reclama, frente a la del coser y bordar que las mujeres reciben: «Porque si en nuestra crianza, como nos ponen el cambray

²⁹ Así opina Olivares, Julián, (ed. lit.) en su citada edición de *Novelas amorosas...*, introducción, p. 127, en la que señala como excepciones a ese desinterés los estudios de Pardo Bazán, Nelken y la edición de Zayas realizada por González de Amezúa.

³⁰ Zayas; *Novelas, op. cit.*, p. 163: «... el flaco sexo de una mujer...», de «... sutilísimo ingenio, disposición admirable y gracia singular».

³¹ *Ibíd.*, p. 159 y p. 161.

³² *Ibíd.*, p. 159.

en las almohadillas y los dibujos en el bastidor nos dieran libros y preceptores, fuéramos tan aptas para los puestos y para las cátedras como los hombres». ³³ Añade a esta afirmación un listado de mujeres doctas de la antigüedad, una alusión a las de «nuestro tiempo», y una mención a la utilidad de las Polianteas y las Sumas, que permiten que seglares y mujeres sean letrados. Así la autora desemboca en su propia inclinación: «... en viendo cualquier libro nuevo o antiguo, dejo la almohadilla y no sosiego hasta que le paso». ³⁴

Además de exigir el derecho a la educación, este prólogo contiene afirmaciones en defensa de las mujeres, que aumentan en la segunda colección novelística. A diferencia de las *Novelas amorosas*, los *Desengaños amorosos* no llevan poemas preliminares, y se dedican al Duque de Híjar según la portada de la primera edición, como si bastara esa dedicatoria para dar brillo a la obra y mecenazgo a su autora. El libro empieza con una introducción, que sirve para hilar esta segunda colección con el desenlace de la primera. Aquella se situaba en vísperas de Navidad, durante una reunión de damas y caballeros que entretenían a la protagonista, convaleciente de cuartanas. La introducción de los *Desengaños* tiene lugar pasado un año, en Carnestolendas, tras la enfermedad amorosa de Lisis, durante una reunión para que las damas cuenten desengaños amorosos solamente, lo que explica algunos desenlaces trágicos. De ahí el tono amargo de esta colección, publicada por Zayas diez años después de las *Novelas*. Y de ahí también que la narradora se refiera al éxito obtenido por su primer «sarao», que ha gozado de ¡tres impresiones! A ello se añade una declaración sobre las capacidades intelectuales femeninas: «... aunque las mujeres no son Homeros con basquiñas y enaguas, y Virgilio con moño tienen alma, potencias y sentidos como los hombres y solo «fáltales el arte de que ellos se valen en los estudios». ³⁵

Esta alusión a los estudios permite comparar los deseos de la autora con la instrucción habitual de una dama de padres nobles y ricos, la protagonista del desengaño sexto: «Se le enseñan ejercicios caseros, labrar, bordar y lo demás que es bien que una mujer sepa para no estar ociosa», y además «leer, escribir, tañer y cantar a un arpa». ³⁶ Sin embargo, tan

³³ Ídem.

³⁴ *Ibíd.*, p. 161.

³⁵ Zayas; Alicia Yllera (ed. lit.), *Desengaños amorosos*, p. 259.

³⁶ *Ibíd.*, p. 295.

cuidada formación de la damita no evita una experiencia amorosa con trágico desenlace, que la autora narra con crudeza. Dicha crudeza y el atrevimiento sexual de ciertos personajes ocasionaron el rechazo de algunos críticos posteriores, de lo que Margarita Nelken se hizo eco.³⁷

También se refiere Nelken a nuestra siguiente escritora, Ana Caro de Mallén (1590-1644), y a cómo su amistad con Zayas le dio tanta fama como su talento, lo que puede apoyarse en la alabanza conjunta de ambas en *La Garduña de Sevilla*. Sin embargo, la afirmación debe matizarse desde el estudio de Lola Luna,³⁸ que consideró a Caro, con acierto, una escritora de oficio. Efectivamente, aunque poco sabemos de su biografía y formación, Caro es autora de poemas y de dos obras dramáticas: una comedia caballeresca, *El Conde Partinuplés*, y una comedia de enredo, *Valor, agravio y mujer*. Pero Caro es, además, relatora de sucesos, concretamente de una fiesta religiosa celebrada en 1635,³⁹ y de las pomposas fiestas del Buen Retiro,⁴⁰ celebradas en 1637 con motivo de la coronación del Archiduque Fernando y de la entrada en Madrid de la princesa de Cariñán. Esa coincidencia se celebró con boato y se utilizó para hacer propaganda de la Monarquía de Felipe IV.

La participación de Caro es significativa, porque indica que no es solo literata, sino que su actividad de relatora la convierte en «periodista»⁴¹ y propagandista⁴² en momentos clave de la Guerra de los Treinta

³⁷ Nelken, *Las escritoras españolas*, p. 165.

³⁸ Luna, Lola, «Ana Caro, una escritora “de oficio” del Siglo de Oro», en Luna, Lola, *Leyendo como una mujer la imagen de la Mujer*, (Barcelona: Anthropos, 1996), pp. 138-157; y Pérez Romero, Antonio, «Si me buscas me hallarás: mujer buscada, hallada y admirada en *El conde Partinuplés* de Ana Caro», *eHumanista: Journal of Iberian Studies*, 17, (2011), pp. 334-342. Véase también Llera García, Marisol, «Ana Caro de Mallén, escritora de relaciones de sucesos. *Contexto de las Reales Fiestas que se hicieron en el palacio del Buen Retiro (1637): Estudio preliminar*». *E-prints UCM*. 2017.

³⁹ Caro de Mallén, Ana, *Relación de la grandiosa Fiesta y octava que en la iglesia parroquial del glorioso Arcángel San Miguel hizo don García Sarmiento de Sotomayor, conde de Salvatierra* (Sevilla: Andrés Grande, 1635).

⁴⁰ Caro de Mallén, Ana, *Contexto de las Reales Fiestas que se hicieron en el palacio del Buen Retiro* (Madrid: Imprenta del Reino, 1637).

⁴¹ Riesco Suárez, Nerea, «Ana Caro de Mallén, la musa sevillana: una periodista feminista en el Siglo de Oro», *I/C. Revista científica de información y comunicación*, 2, (2005), pp. 105-120.

⁴² Véase Arredondo Sirodey, María Soledad, *Literatura y propaganda en tiempo de Quevedo: guerras y plumas contra Francia, Cataluña y Portugal* (Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2011).

Años: primero difunde los graves sucesos de 1635, que desencadenaron la guerra entre España y Francia, y en 1637 muestra la opulencia del Buen Retiro, como deseaba el Conde Duque. El *Contexto de las reales fiestas...* es una obra notable por la variedad de sus composiciones, lo que acredita el mérito literario de la autora; y también porque refleja que está bien introducida en la corte y relacionada con personajes poderosos, como indican las dedicatorias al Conde Duque de Olivares, y a la esposa del banquero genovés Carlos Strata.

Esto último permite situar en el mismo ámbito a otra mujer de letras, Ana de Castro Egas,⁴³ de la que conocemos pocos datos biográficos; esto sorprende por ser la autora de una sola obra, *La eternidad del rey don Filipe Tercero* (1629), que es una pieza literaria importante: por su excelso protagonista, porque se dedica al Cardenal Infante, y porque va precedida de más de 40 piezas laudatorias en alabanza del propio rey, del libro, o de la autora. Las composiciones poéticas son de grandes autores y cortesanos, como Lope de Vega, Pérez de Montalbán o Pellicer y Tovar; pero, pese a tales elogios, la autora no deja de referirse, humildemente, a su propio atrevimiento. Esto suena a recurso retórico, porque entre los preliminares destaca un prólogo en prosa de Quevedo, que alaba el estilo de la autora, a cuyo proyecto debió de sumarse por ser tan cortesanos quienes participaban, y tan notable su género: el panegírico regio y la historia de monarcas.

Junto a estas damas escritoras hay que mencionar a dos monjas que, pese a serlo, no están sometidas al silencio del claustro:⁴⁴ Sor María de Jesús de Ágreda y Sor Juana Inés de la Cruz: ambas reciben visitas, mantienen abundante correspondencia y nos han dejado sustanciosas obras.

⁴³ Véase para esta autora Cruz, Anne J., «Del cuerpo al corpus: la biografía como expresión literaria feminista en la Edad de Oro», *Destiempos*, 19, (2009), pp. 41-59. Y Peraita, Carmen, «Apacible brevedad de los renglones, abreviada vida de monarcas: Ana de Castro Egas, Francisco de Quevedo y la escritura del panegírico regio», *La Perinola*, 9, (2005), pp. 151-170.

⁴⁴ Me he referido a ello en «¿El silencio en el claustro? El caso de Sor María de Ágreda», en el Seminario Tolerancias XII, celebrado en Barcelona, en abril de 2018. Para el resto de las intervenciones, véase el Dossier: «Silencio femenino y quietismo barroco. Miguel de Molinos y las mujeres», *Revista Jerónimo Zurita*, 93, (otoño 2018). Para la fructífera relación convento-escritura, véase Poutrin, Isabelle, *Le voile et la plume* (Madrid: Casa de Velázquez, 1995); y Morte Acín, Ana, «Sor M.^a de Ágreda como representante de la cultura escrita del barroco», en María del Val González de la Peña (coord.), *Mujer y cultura escrita: del mito al siglo XXI* (Madrid: TREA, 2005), pp. 183-198.

Poco sabemos de la formación intelectual de Sor María de Ágreda (1602-1665), aunque ella misma escribió una relación autobiográfica con detalles de su vocación y su vida espiritual: entró en religión con 16 años bajo la regla de la Orden Franciscana Concepcionista, fundó el monasterio de la Inmaculada Concepción a las afueras de Ágreda en 1633, fue abadesa muy joven y realizó una obra escrita de gran interés espiritual. No menos interesa su epistolario,⁴⁵ porque debido a su fama de santidad Sor María se comunicó con grandes personajes, y hasta escribió al Papa Alejandro VII en 1659 «por orden del Altísimo». De ese epistolario es conocida la correspondencia con Felipe IV, y la que mantuvo con los Borja: Don Fernando, que fue virrey de Aragón, y su hijo don Francisco, capellán de las Descalzas Reales y arcediano de Valencia.

Las cartas al Rey muestran la relación entre la política y la salvación espiritual del monarca, que pedía oraciones a Sor María en momentos clave de su vida familiar y del gobierno de la monarquía. El Rey llegó al convento deseoso de conocer a la monja, acompañado por el confesor real, Fray Juan de Santo Tomás, que fue uno de los primeros en afirmar la ciencia infusa de Sor María. Desde esa primera visita, la monja ofrece al Rey sus oraciones y las de su comunidad, y la singularidad de dicha correspondencia se manifiesta porque Felipe IV la trataba «con la confianza que pudiera el más íntimo amigo, con el agrado que si hablara a una hermana, y con la veneración que si fuese su madre natural», según el padre José Ximénez de Samaniego,⁴⁶ biógrafo de Sor María. Sin embargo, además de rezar, la monja aconsejaba al Rey, especialmente en la empresa de conseguir la paz; por eso agradece con humildad que el Rey acepte «lo que un vil gusano e ignorante mujer dice».⁴⁷ Comparadas estas cartas con las dirigidas a Don Fernando y don Francisco de Borja, percibimos una mayor confianza entre la monja y el Virrey de Aragón,⁴⁸ porque en alguna ocasión sor María le cuenta que el Rey

⁴⁵ Véanse Seco Serrano, Carlos (ed. lit.), *Cartas de Sor María de Jesús de Ágreda y de Felipe IV*, en *Epistolario español*, IV y V (Madrid: BAE, 1958) y Baranda Leturio, Consolación (ed. lit.), *Cartas de sor María de Jesús de Ágreda a Fernando de Borja y Francisco de Borja (1628-1664)* (Valladolid: Universidad, 2013). Cito la correspondencia de Sor María por estas dos ediciones.

⁴⁶ Autor del «Prólogo Galeato», que aparece desde la primera edición de la *Mística Ciudad de Dios*, (1670), p. 340.

⁴⁷ Seco, *Cartas [...] Felipe IV*, carta del 23-12-1661, p. 176.

⁴⁸ Señalada por Martínez Millán, José, «Política y religión en la corte: Felipe IV y sor María de Jesús de Ágreda», en José Martínez Millán, Manuel Rivero Rodríguez,

no hace caso de sus consejos: «Continúo en decirle todo lo que puedo, y el en decir que sí, que sí, y no sé cuándo»⁴⁹ Prueba de esa confianza es que Sor María declaró a don Francisco de Borja que el texto de la *Mística ciudad de Dios* no se había de imprimir «por ningún caso viviendo yo» —carta de 6 de marzo de 1648—, y que se aprecie cierta cautela en estas cartas de la religiosa.

Efectivamente *Mística ciudad de Dios* tuvo problemas con la Inquisición, que visitó el convento en dos ocasiones a causa de las visiones, revelaciones y rumores de bilocación de Sor María. La obra fue objeto de dos redacciones: la primera en 1637, destruida por orden de sus confesores, y una segunda, cuyo manuscrito fue controlado por la monja, y que no circuló hasta después de su muerte en 1665. En 1681 la Inquisición prohibió la *Mística ciudad de Dios, milagro de su omnipotencia y abismo de la gracia. Historia divina y vida de la Virgen madre de Dios, reyna y señora nuestra María Santísima. Restauradora de la culpa de Eva y medianera de la gracia. Dictada y manifestada en estos últimos siglos a su esclava sor María de Jesús*.⁵⁰ La razón aducida era la sospecha de quietismo, probablemente por la actitud pasiva de la autora, que en ocasiones se presenta como simple transmisora de las palabras de la Virgen, la madre celestial que conversa con su hija más devota. En la obra la Virgen es la ciudad que Dios ha elegido para vivir, en una construcción alegórica tan bella como eficaz y compleja.

En cuanto a sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695), es la más intelectual y erudita de las escritoras del siglo XVII: cita en latín en ocasiones, menciona un sinnúmero de autoridades, y no solo religiosas, sino también a Séneca, Maquiavelo, Gracián, etc.; y es la única mujer que entra en religión para poder dedicarse al estudio, según declara en la *Respuesta a sor Filotea de la Cruz*,⁵¹ escrita en su convento de Méjico, en 1691:

Entréme religiosa, porque aunque conocía que tenía el estado cosas [...] muchas repugnantes a mi genio [...] para la total negación que tenía al matrimonio, era lo menos desproporcionado y lo más decente

Gijs Versteegen (coords.), *La corte en Europa. Política y religión (siglos XVI-XVIII)*, vol. 3 (Madrid: Polifemo, 2012), pp. 1377-1456.

⁴⁹ Baranda, Consolación, *Cartas... Francisco de Borja*, carta del 29-5-1648, p. 141.

⁵⁰ Según sostienen todos los estudiosos, desde Carlos Seco Serrano, *Epistolario...*, op. cit., IV, p. LXIX.

⁵¹ Cruz, Sor Juana Inés de la, *Respuesta a sor Filotea de la Cruz*. Cito por la edición de (Barcelona: Laertes, 1979).

que podía elegir [...]; a cuyo primer respeto [...] cedieron [...] todas las impertinencias de mi genio, que eran de querer vivir sola; de no querer tener ocupación obligatoria que embarazase la libertad de mi estudio, ni rumor de comunidad que impidiese el sosegado silencio de mis libros.⁵²

En esa *Respuesta...* Sor Juana lamentaba que consideraran un crimen su *Carta Atenagórica* (1690), donde disentía del sermón de mandato del Padre Vieyra; y se exculpaba por haberla escrito, ya que tratar de ciencia y teología no debería estar vedado a las mujeres. Para probar que desde niña deseó estudiar escribe una especie de breve autobiografía, de la que selecciono aspectos sobre educación femenina, expuestos con soltura, gracia y con la erudición que fue acumulando en un aprendizaje personal y sin método: cómo aprendió a leer a los 3 años con una «de las que llaman Amigas»; cómo a los 6 pidió ir a la Universidad de Méjico y, al no conseguirlo, empezó a estudiar gramática; y cómo entró en religión, porque deseaba estudiar teología, pero como no sabía lógica, ni retórica, ni historia, emprendió un estudio desordenado, sin maestros ni condiscípulos, estorbada por sus obligaciones religiosas y por las críticas de quienes le reprochaban esa dedicación y el hacer versos, que era su natural inclinación.

También declara Sor Juana que, aunque le prohibieron el estudio, obedeció solo en cuanto a no coger un libro, pero que no dejaba de reflexionar:

Pues ¿qué os pudiera contar, Señora, de los secretos naturales que he descubierto estando guisando? Veo que un huevo se une y fríe en la manteca o aceite y, por contrario, se despedaza en el almíbar; ver que para que el azúcar se conserve fluida basta echarle una muy mínima parte de agua [...] Por no cansaros con tales frialdades, [...] Señora, ¿qué podemos saber las mujeres sino filosofías de cocina? Bien dijo Lupercio Leonardo, que bien se puede filosofar y aderezar la cena.⁵³

Asimismo incluye una lista de mujeres doctas de la antigüedad hasta llegar a la reina Cristina de Suecia y la duquesa de Aveyro; propone que las mujeres que deseen estudiar lo hagan con maestras ancianas y doctas, compañía más conveniente que los maestros hombres, que son «peligrosos medios»; y no comprende la prohibición de publicar sus escritos, porque «... la Iglesia permite escribir a las mujeres santas y

⁵² *Ibíd.*, p. 34.

⁵³ *Ibíd.*, p. 52.

no santas, pues la de Ágreda y María de la Antigua no están canonizadas y corren sus escritos». ⁵⁴ A pesar de todo, la monja agradece a Sor Filotea —que, en realidad, era el obispo de Puebla de los Ángeles— que la anime a escribir e, incluso a publicar, sobre asuntos sagrados, en un alarde de humildad casi tan obligado como poco sincero:

... el no haber escrito mucho de asuntos sagrados no ha sido desafición [...], sino sobra de temor y reverencia debida a aquellas Sagradas Letras [...] ¿Qué entendimiento tengo yo, qué estudio, qué materiales, ni qué noticias para eso, sino cuatro bachillerías superficiales? Dejen eso para quien lo entienda, que yo no quiero ruido con el Santo Oficio. ⁵⁵

En suma, el convento es para las dos monjas un lugar de oración, pero también apto para el pensamiento y la cultura.

Para terminar con los testimonios del siglo XVII, me referiré a dos damas de la nobleza, que coinciden en la escritura de tratados, ensayos o informes, lo que implica un elevado nivel cultural y reflexivo. Se trata de Luisa María de Padilla (1590-1646), Condesa de Aranda, autora de *La nobleza virtuosa* (1637) y amiga de Gracián, según un artículo de Aurora Egido, ⁵⁶ al que remito. Y María de Guevara, Condesa de Escalante (¿?-1683), escritora de arbitrios políticos y de unos *Desengaños de la Corte y mujeres valerosas* (1664), estudiada por M.^a Victoria López-Cordón. ⁵⁷

La Nobleza virtuosa es un tratado de educación con dos partes bien marcadas, dirigidas a su hijo y a su hija, respectivamente. A diferencia de Gutiérrez de los Ríos, doña Luisa se interesa por igual en la educación de ambos, aunque los consejos para cada uno difieran, como es lógico en la cultura de su tiempo. A propósito de cultura, la de la autora es más que notable, y se aprecia en múltiples citas y en un excelente estilo, pese al tono familiar con que reviste sus consejos maternos. Doña Luisa es partidaria de que las mujeres, además de las prácticas de devoción, las lecturas piadosas y los conocimientos para el gobierno de su casa, lean buenos libros y no se dediquen solo a la «almohadilla»; que estudien gramática y filosofía y cuantas letras puedan adornar

⁵⁴ *Ibidem*, p. 63.

⁵⁵ *Ibidem*, pp. 29-31.

⁵⁶ Egido, Aurora, «*La nobleza virtuosa* de la Condesa de Aranda, doña Luisa de Padilla, amiga de Gracián», *Archivo de Filología Aragonesa*, 54-55, (1998), pp. 9-41.

⁵⁷ López-Cordón Cortezo, María Victoria, «De escritura femenina y arbitrios políticos: la obra de doña María de Guevara», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Número Extraordinario, 1, (2007), pp. 151-164.

sus capacidades naturales. Para ello recomienda que la instrucción se haga en casa, a ser posible con padres o hermanos, para que no entren maestros desconocidos, porque el retiro y el recogimiento son siempre recomendables.

Los Desengaños de la Corte y mujeres valerosas apareció en 1664 sin datos editoriales, de forma anónima, y se dedicó al futuro Carlos II. Las dos partes del título indican, por un lado, las advertencias que doña María de Guevara ya había formulado en su obra anterior, el *Tratado y advertencias hechas por una mujer celosa del bien de su rey...* (1663); y por otro, esas «mujeres valerosas» con las que era preciso contar como consejeras políticas. A diferencia del tono mesurado de la Condesa de Aranda, doña María se distingue por una reivindicación airada de los valores femeninos a la manera de Zayas. En los *Desengaños de la corte* se afirma la capacidad intelectual de las mujeres, siempre que se les permita estudiar y abandonar la «almohadilla», metonimia reiterada de esa educación femenina limitada, que doña María pretendía ampliar. A este respecto la autora se siente preparada para ello, porque: «sé yo hacer libros y memoriales, y así me atrevo yo a hacer este».⁵⁸

Las dos aristócratas demuestran un alto grado de cultura —sin que podamos afirmar exactamente cómo la adquirieron—, y el deseo de aplicarla para mejorar la situación propia, la de su estamento social, o la de su país en tiempos de crisis.

2.2. Miradas literarias femeninas en el Siglo de las Luces

Respecto al Setecientos, donde la educación era preocupación constante, me limito a recordar las muchas autoras citadas por el Padre Feijoo en su *Defensa de las mujeres*, incluida en el *Teatro crítico universal* I —discurso XVI—,⁵⁹ donde alababa, entre otras, a sor Juana Inés de la Cruz; la cita entre las mujeres insignes en todo género de letras, aunque considera superior al Padre Veyra, el jesuita con el que la monja sostuvo una sonada polémica.

⁵⁸ *Tratado y advertencias hechas por una mujer celosa del bien de su rey, y corrida de parte de España*, editado por Manuel Serrano y Sanz, en *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas desde 1401 a 1833* (Madrid: Atlas, 1975), p. 478.

⁵⁹ Véase Feijoo, Benito Jerónimo, «Defensa de las mujeres», en *Teatro crítico universal*, vol. I (Madrid: L. F. Mojados, 1726).

Sobre cuestiones educativas me parece una escritora representativa María Rosa de Gálvez (1768-1806), aunque sus mejores obras se publicaron a comienzos del siglo XIX. Se trata de una escritora cuyos orígenes familiares desconocidos, —fue adoptada por la poderosa familia Gálvez—, sus desavenencias matrimoniales y los rumores de sus relaciones con Godoy, han llamado más la atención de la crítica que su nutrida obra literaria. Poco sabemos de su educación, aunque la situación económica de su familia adoptiva hace pensar que fue esmerada y que vivió una juventud desahogada. Esto contrasta con la estrechez que padeció en sus últimos años, obligada a pleitear por la herencia de sus padres, a luchar por sus publicaciones y a preocuparse por su patrimonio. Todo ello demuestra la fortaleza de su carácter, así como su auténtica y continuada vocación literaria.⁶⁰

Entre sus obras destaca *La familia a la moda*, estrenada en 1805 con gran éxito, a pesar de que la Inquisición puso dificultades por la novedad de las ideas que se exponían y triunfaban en el desenlace. Interesa para nuestro tema porque la autora se sabía una pionera en la escritura teatral, y porque la educación aparece en la obra. Se halla desde el primer acto, con la presentación de los personajes, especialmente de los jóvenes Faustino e Inés, sobrinos de doña Guiomar, que es la verdadera protagonista: una mujer madura y acaudalada, deseosa de arreglar los «asuntos de familia» en la casa de su hermano y de su cuñada, que están arruinados y donde imperan las apariencias y el afrancesamiento. La autora contrapone la sensatez de esta dama y la superficialidad de unos padres frívolos, que se pierden por el lujo y la moda —ella—, y por el juego —él—. Doña Guiomar desaprueba la educación de sus sobrinos, especialmente la del chismoso Faustino, que espera heredar a su tía y que solo sabe bailar y hablar francés; en cuanto a Inés, de cuyo matrimonio se trata, es una joven respetuosa y obediente, recluida por su madre en un convento, a pesar de que no tiene vocación. Doña Guiomar censura la situación familiar, representativa de todo un grupo social a la moda: «hallo en vosotros/ una familia a la moda;/ la compone un jugador/ con una esposa indolente/ y un muchacho impertinente,/ que sufrirlo causa horror!». ⁶¹ Valiéndose de su

⁶⁰ Véase Luque, Aurora, y Cabrera, José Luis, *El valor de una ilustrada. María Rosa de Gálvez* (Málaga: Ayuntamiento de Málaga, 2005).

⁶¹ Gálvez de Cabrera, María Rosa de, *La familia a la moda*. Cito por la edición de René Andioc, (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2001), acto III, vv., 265-270, p. 223.

posición económica, arregla el matrimonio de la sobrina —a la que dota y nombra heredera—, rechazando a un pretendiente noble y arruinado en favor del hijo del abogado de la familia.

En resumen, ésta es una comedia con mensaje didáctico sobre la educación de los jóvenes y el matrimonio de las jóvenes, como los lanzaba Nicolás Fernández de Moratín.⁶² Así lo demuestran las palabras de doña Guiomar: «... case Inés con igual suyo: la oveja con su pareja. Carlos la ama y es amado, porque se criaron juntos; dejémonos de Altos-puntos, que esto es lo más acertado».⁶³

2.3. Literatas y educación en la contemporaneidad

En la centuria decimonónica, en lo que concierne a la educación de las mujeres el progreso parece enorme, a juzgar por las obras de escritoras como Gómez de Avellaneda, Böhl de Faber y Pardo Bazán. No obstante, esta última autora lamentaba en *La mujer española y otros escritos*⁶⁴ las diferencias entre la educación de hombres y mujeres, un asunto con el que participó en el Congreso Pedagógico de 1892.

También Rubén Darío escribió un artículo titulado «La mujer española» en 1900,⁶⁵ señalando la proliferación de literatas, lo que parece un buen indicio de cultura femenina: «En este siglo las literatas y poetisas han sido un ejército»,⁶⁶ aunque distinguía entre las literatas notables «—la Coronado, la Pardo Bazán, Concepción Arenal— y las prescindibles [...] la mayoría innumerable de Corinas cursis y Safos de hojaldre». La admiración del poeta por Doña Emilia es evidente, como indican otras observaciones costumbristas sobre la moda española de la

⁶² Franco Rubio, Gloria Ángeles, «La contribución literaria de Moratín y otros hombres de letras al modelo de mujer doméstica», *Cuadernos de Historia Moderna, Anejos*, VI, (2007), pp. 221-254.

⁶³ Gálvez, *La familia*, acto III, vv., 495-500, p. 189.

⁶⁴ Véase Pardo Bazán, Emilia; Gómez-Ferrer Morant, Guadalupe (ed.), *La mujer española y otros escritos (1916)* (Madrid: Cátedra, 1999).

⁶⁵ Rubén Darío, «La mujer española», Recogido en *España Contemporánea* (1901), que cito por Rubén Darío, *El modernismo y otros ensayos*, Iris M. Zavala, (ed.), (Madrid: Alianza, 1989).

⁶⁶ *Ibidem*, p.183.

época, donde imperaban las influencias extranjeras,⁶⁷ y sobre los escasos salones de la aristocracia, lamentando la ramplonería de la corte, a excepción del de la autora: «No existen salones literarios [...] Doña Emilia Pardo Bazán suele invitar a algunas tertulias en que priva el elemento intelectual». Pero el poeta señalaba también lo mucho que se había adelantado en la instrucción pública desde los tiempos en que «una señorita apenas sabía leer y escribir». Todas estas observaciones se completaban con apuntes sobre reformas económicas y educativas, tomadas de autores como Eduardo Sanz y Escartín, afirmando que «lo primero es educar a la mujer [...] y abrir a la mujer fuentes de trabajo que la libertasen de la miseria».⁶⁸ Rubén Darío concluía pintando la indefensión socio-cultural de la mujer española, que dependía «de la tacañería o la prodigalidad ajenas», y que estaba destinada inevitablemente al matrimonio.

Para cerrar estas pinceladas acerca de la evolución de la educación femenina, el artículo de Rubén Darío relacionaba educación y trabajo, profesión y matrimonio, cuestiones que se entrecruzan en los albores del siglo xx y que perfilan a la mujer educada —o instruida, o preparada— frente a la etiqueta de escritora notable, que se halla también en *Las escritoras españolas* (1930) de Nelken.

Margarita Nelken (1894-1968), muy conocida por su ensayo *La condición social de la mujer en España* (1921) y su variada actividad como periodista, pintora, crítica de arte y diputada, comparte algunas de esas ideas relativas a la educación de la mujer para que pueda ganarse la vida con su trabajo. De su amplia producción destaco su única novela, *La trampa del Arenal* (1923), y el ensayo *Las escritoras españolas* (1930), porque tanto la biografía de la autora como estas dos obras representan el tema de la educación femenina, y su progresiva evolución hasta el siglo xx.

Nelken debió de tener una educación extraordinaria para su tiempo, pues estudió bachillerato, sabía idiomas y viajó mucho, por lo que su escritura revela múltiples lecturas y curiosidad intelectual.⁶⁹ Estos

⁶⁷ *Ibidem*. El poeta se quejaba del «britanismo» y el «parisienismo»: «En esto estoy apoyado por un talento que, sobre ser certeramente estético, es una mujer: la señora Pardo Bazán.», p. 179.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 184.

⁶⁹ Debió de contar con un ámbito familiar propicio, porque su hermana, Eva Nelken o Magda Donato, fue también una mujer profesionalmente insólita. Véase

aspectos ya se han destacado en los estudios recientes;⁷⁰ solo me detendré en *Las escritoras españolas*, donde Nelken quería recoger la obra de cuantas mujeres habían escrito en España hasta el capítulo titulado «Optimismo y naturalismo», que se cerraba con Emilia Pardo Bazán. Su obra no sólo interesa por el catálogo de escritoras, sino por el propósito que declara: demostrar que a lo largo de los tiempos, y pese a las dificultades, las mujeres han escrito y estudiado; que han recibido formación y educación, aunque en menor grado que los hombres y no todas con los mismos resultados; y que han participado en la vida literaria, sino con salones, sí con tertulias, como la de Frasquita Larrea, madre de Fernán Caballero. Tales afirmaciones, ajenas al feminismo de su tiempo,⁷¹ le valieron no pocas críticas, igual que su oposición al voto femenino en 1931, apoyando a Victoria Kent frente a Clara Campoamor. Pero la obra destaca por su objetividad, distinguiendo «las escritoras de interés literario, de interés histórico o de curiosa personalidad, frente a mujeres que escribieron y de quienes perduran escritos»⁷² que nada tienen de literarios, aunque hoy nos sirvan para probar un grado de educación. Ese enfoque tan libre permite a Nelken afirmar que la cultura «equivale a privilegio», y matizar la lista de la literatura escrita por mujeres, aunando erudición y frescura crítica.

La misma novedad se aprecia en *La trampa del arenal*, la única novela de Margarita Nelken, escrita en 1923, donde un hombre de familia burguesa de provincias se debate entre dos mujeres de distinta formación y aspiraciones. Así enunciado el tema suena a folletín, pero Nelken pinta con acierto el ambiente madrileño de un estudiante frustrado por el embarazo de la novia; la desilusión de su familia, pues el hijo suponía la salvación en la decadencia económica; y en paralelo aparece la vida de sus dos mujeres: Salud, la esposa guapa, ordinaria e interesada solo en convertirse en «señora» y salir de un entorno barriobajero; y Libertad, la vecina, cuyo nombre es significativo: huérfana, hija

Ramos, M.^a Dolores, «Magda Donato (1898-1966): perfiles de una militante sufragista», en Pilar Díaz Sánchez, Gloria Franco Rubio, María Jesús Fuente Pérez (eds.), *Impulsando la historia desde la historia de las mujeres* (Huelva: Universidad de Huelva, 2012), pp. 475-485.

⁷⁰ Destaco la «Introducción» de Ángela Ena Bordonada, (ed.), Margarita Nelken, *La trampa del arenal* (Madrid: Castalia, 2000), con bibliografía.

⁷¹ Nelken no compartía el feminismo español de su época, aunque defendía la igualdad de la mujer. Véase Ángela Ena Bordonada, «Introducción», *op. cit.*, p. 47.

⁷² Nelken, *Las escritoras*, pp. 16-17.

de un anarquista, separada de su amante y que vive sola ganándose la vida como traductora.

La cuestión de la educación flota por toda la obra, ya que la familia de Luis, el protagonista, solo se plantea la educación universitaria del hijo, no la de sus hermanas, destinadas a un matrimonio adecuado. Luis tiene que aceptar un trabajo de oficinista para mantener a su mujer y a su hija, e intenta sin éxito acabar los estudios de leyes. Salud ha de abandonar el colegio cuando desaparece el «padrino» que mantenía a su madre, y con él los ingresos familiares; obligada a trabajar como dependiente, imita los modales de sus clientas para fingirse una señorita. Y Libertad es todo lo contrario, desde su descripción física, de indumentaria austera y pelo corto sin sombrero, hasta el hecho de que ha vivido en el extranjero; desprecia los convencionalismos y se ha hecho a sí misma sin apoyo masculino.

En la obra *Nelken* refleja a la mujer que utiliza a la hija como salvaguarda de su status, y que se convierte en carga para un marido que había pretendido educarla, sin lograrlo. El desenlace de esta novela de 1923 es descorazonador para el protagonista masculino, que se va hundiendo en las arenas movedizas de su matrimonio, mientras que la mujer que se llama Libertad logra escapar de un futuro humillante a su lado y, libre de ataduras, marcharse al extranjero donde puede vivir de su trabajo.

En conclusión, esa mujer nueva puede ser el resultado de una evolución educativa, que justifica la impresión optimista expresada por *Nelken* siete años después, en la Introducción de *Las escritoras españolas*. Se refería entonces, en 1930, al «actual empuje adquirido por la cultura femenina», al «actual advenimiento de la mujer a la cultura general», y a que esto solía entenderse como «una victoria conseguida tras empeñado combate». ⁷³

A esa victoria, que hubiera satisfecho a María de Zayas y a Sor Juana Inés de la Cruz, contribuyeron con sus obras un puñado de escritoras empeñadas en lograr que evolucionara la educación de las mujeres.

⁷³ *Ibíd.*, p. 13.

¿ADORNO O PROFESIÓN? LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LAS MUJERES EN ESPAÑA (DEL RENACIMIENTO A LAS VANGUARDIAS)

África CABANILLAS CASAFRANCA

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

En la historia del arte occidental han existido dos tradiciones claramente diferenciadas: la *amateur* o diletante y la profesional, lo que ha dependido, ante todo, de la educación artística y, por tanto, del sexo. Sin embargo, es a partir del siglo XIX cuando aparece esta división tal y como la entendemos en la actualidad: había quienes se dedicaban a la pintura por afición, gracias a que disfrutaban de una renta vitalicia, haciendo de ella un vehículo de su imaginación y creatividad, y otros que vendían su obra como medio de ganarse la vida.

Los artistas diletantes proliferaron en el siglo XVIII debido a la aparición de nuevas técnicas y a la mejora de los materiales de dibujo y aplicación del color —su fabricación empezó a industrializarse—, así como al ascenso de una nueva clase ociosa con intereses artísticos: la mediana y alta burguesía, que aspiraba a equipararse a la tradicional nobleza.

Hoy en día el término «diletante» implica falta de destreza y seriedad —como pone de manifiesto el más extendido de «pintor/a de domingo»—, frente a profesional. Sin embargo, como hace Estrella de Diego, es importante resaltar que antes se elogiaba esta actividad por sí misma y no como profesión. De hecho, trabajar sin recibir a cambio ningún pago era un privilegio: el gran arte no tenía precio. Por eso, los creadores podían incluso desdeñar la venta de su obra, una actitud que impulsaba a algunos de ellos a conservar sus mejores trabajos para sí mismos.¹ Además, en el caso de las mujeres de los grupos acomodados,

¹ Diego Otero, Estrella de, *La mujer y la pintura del XIX español. Cuatrocientas olvidadas y algunas más* (Madrid: Cátedra, 1987), pp. 213-215.

la nobleza y la burguesía, el dibujo y la pintura formaban parte de las conocidas, sobre todo a partir del siglo XVIII, como «artes de adorno», junto a nociones de música, canto, baile, labores de aguja e idiomas. No se trataba de una educación sistemática, puesto que su finalidad era mostrar la posición social, agradar y encontrar un marido adecuado, no la dedicación profesional. Sin embargo, muchas de quienes empezaban a pintar por afición, más tarde, se veían obligadas por las circunstancias, por ejemplo, la enfermedad de un familiar o la ruina, a utilizar esos conocimientos para mantenerse, vendiendo su obra o dedicándose a la enseñanza del arte.²

Los artistas aficionados fueron tanto hombres como mujeres, aunque el número entre estas últimas fue muy superior. Esto se debió a que las mujeres que quisieron desarrollar una carrera profesional se tuvieron que enfrentar a una serie de condicionantes económicos, sociales y culturales, no a la pretendida diferencia natural de mujeres y hombres, a los que Germaine Greer, en su libro ya clásico de 1979, denominó la «carrera de obstáculos». Esto es, el destino de las mujeres como esposas y madres, su supuesta falta de aptitudes para la creación y su dependencia de artistas hombres, la minusvaloración del arte femenino... y, como se va a estudiar en este trabajo, la falta de una educación artística adecuada, equiparable a la recibida por los varones.

1. SIGLOS XVI Y XVII. HIJA DE ARTISTA O DAMA NOBLE

La educación que recibían en las sociedades preindustriales las personas, lo mismo los niños que las niñas, respondía a las demandas sociales y a la función que se les asignaba. La educación intelectual, leer y escribir, tenía para los hombres una clara utilidad en el caso de que fueran a dedicarse a la política, la Iglesia, el comercio y también al arte. Sin embargo, para las mujeres, destinadas al trabajo doméstico, en principio, no estaba contemplado que adquirieran esta instrucción, puesto que no iban a obtener ninguna rentabilidad del esfuerzo que esto suponía.³

² Greer, Germaine, *La carrera de obstáculos. Vida y obra de las pintoras antes de 1950* (Colmenar Viejo: Bercimuel, 2005), pp. 277-290.

³ Segura Graiño, Cristina, «La educación en la corte de Isabel I de Castilla», en Consuelo Flecha García, Marina Núñez Gil, María José Rebollo Espinosa (dirs.),

Las mujeres que se dieron a conocer en el arte antes del siglo XIX estaban casi todas emparentadas con pintores y escultores conocidos. En muchos casos se veían obligadas a desempeñar esta actividad por presiones familiares, no se trataba de una elección, puesto que todos los miembros participaban de algún modo en el trabajo del taller. Ellas eran normalmente relegadas a las labores más penosas o auxiliares, como la limpieza del obrador, el lavado de pinceles y la preparación de pigmentos o, en el caso de la escultura, el afilado de herramientas, el devastado de maderas y la extracción de bloques.

Las artistas más afamadas y cuyos nombres no han desaparecido son las primogénitas en una familia en las que solo hay hijas o el varón tarda en llegar. En estos casos el maestro, para poder continuar con la producción del taller, educaba a su hija como pintora o escultora para que lo ayudara y, así, atender a los encargos. No obstante, hay que destacar que normalmente el estudio de los aprendices en los talleres empezaba entre los doce y los catorce años y que la formación duraba unos cuatro o seis años, periodo en el cual no se podían casar. Tratándose de mujeres, la larga etapa de aprendizaje podía provocar su soltería, un hecho que era inadmisibles para ellas. De hecho, fueron muy frecuentes los matrimonios entre miembros de familias dedicadas a un mismo oficio, por lo que este trabajo continuaba en el taller del marido, siempre que el cuidado del hogar y los hijos lo permitiera.

El sistema de aprendizaje en el taller era férreo. Consistía en la adquisición de conocimientos técnicos sólidamente cimentados en el saber empírico y en la práctica del taller. Como se acaba de decir, empezaba por aquellas operaciones más elementales: la disposición y preparación de los materiales y herramientas. Más adelante, en el caso de la pintura, se comenzaba a dibujar, copiando otros dibujos y estampas, con nociones básicas de geometría, perspectiva, colorido y empleo de diversas técnicas pictóricas, para pasar después a la copia mimética del natural, es decir, de modelos humanos. El último estadio consistía en aprender a componer e historiar. De forma similar se haría en los talleres de los escultores.

Desde la aparición de los gremios en el siglo XIII, en las rígidas ordenanzas de pintores y escultores las mujeres, prácticamente, no aparecen, con excepción de ciertas normas relacionadas con la asistencia

a los funerales de los maestros. Ellas podían continuar al frente de los talleres en caso de enviudar, pero no se les permitía establecerse de forma independiente ni hacer el examen de maestría. Por tanto, no pudieron trabajar en nombre propio, sino a la sombra de sus padres, hermanos o maridos, y sin firmar sus creaciones. De ahí que su labor sea prácticamente anónima y quede oculta tras el nombre del maestro o, cuando se diferencia de ésta, bajo la denominación «obra de taller».⁴

Durante el Renacimiento, que en España se introdujo a comienzos del siglo XVI, tuvo lugar un cambio trascendental, por lo que supuso en la práctica artística la nueva identidad y posición del artista que, como consecuencia de la transformación de su relación con los clientes y protectores y la nueva función que adquirió la obra de arte, abandonó progresivamente el estatus de artesano. Todavía más importancia tuvieron las profundas modificaciones sociales que se produjeron, en particular, la división más estricta entre espacio público y privado, que hizo que el arte se reestructurara como una actividad pública y predominantemente masculina.⁵ Por tanto, de acuerdo con Joan Kelly, a diferencia de lo que ocurrió con los hombres, no hubo Renacimiento para las mujeres durante esta época. Al contrario, estas modificaciones les afectaron de forma adversa porque redujeron sus opciones sociales y personales.⁶

Además, al convertirse en un actividad liberal, y no solo manual, según el programa básico de formación del artista, recogido por L.B. Alberti en el tratado *De la pintura*, de 1436, éstos debían, aparte de aprender el oficio o adquirir unos conocimientos prácticos, tener una amplia preparación intelectual: en matemáticas, perspectiva, arte antiguo; así como viajar a Roma para conocer de primera mano las obras de la Antigüedad Clásica. Esta formación también incluía el desnudo del cuerpo humano, en principio, a partir de cadáveres y modelos vestidos

⁴ Brusquetas Galán, Rocío, «Los gremios, las ordenanzas, los obradores», en Amadeo Serra, Rocío Brusquetas, Jean-Albert Glatigny et. al., *La pintura europea sobre tabla (siglos XV, XVI y XVII)* (Madrid: Ministerio de Cultura, 2010), pp. 1-3.

⁵ Parker, Rozsika, Pollock, Griselda, *Old Mistresses. Women, Art and Ideology* (Londres: Harper & Collins, 1981), p. 17.

⁶ Kelly, Joan, «¿Tuvieron las mujeres Renacimiento?», en James S. Amelang, Mary Nash (eds.), *Historia y género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (Valencia: Eds. de Alfons el Magnànim, 1990), pp. 93-94.

y, más adelante, de desnudos masculinos. Una educación y una libertad que estaban fuera del alcance de la mayoría de las mujeres de la época.⁷

Isabel Sánchez Coello (1563-1612) fue hija de Alonso Sánchez Coello, uno de los pintores de cámara más importantes del rey Felipe II. Debió de ejecutar cuadros de su estilo y copiar sus retratos de corte, que a menudo eran encargados en serie, posiblemente de pequeño tamaño, como se estilaba entre las mujeres. Todavía no existe ninguna atribución segura a esta pintora, pero, según María Kusche, podría haber hecho un pequeño cuadro: *La familia de Felipe II*, entre 1583 y 1585, que se conserva en la Hispanic Society de Nueva York,⁸ en cuyo catálogo aparece como obra anónima.

Dorotea y Margarita Macip, hijas del pintor valenciano Juan Vicente Macip, más conocido como Juan de Juanes, se dedicaron a la pintura desde finales del siglo XVI hasta la primera década del XVII, ya que fallecieron en 1613 y 1609, respectivamente. Tanto ellas como un hermano colaboraron con el padre, prolongando su estilo manierista y sus modelos devocionales. Entre las posibles atribuciones a las hermanas Macip, más probablemente obra de Margarita, se encuentra el pequeño *Retablo de las Almas*, que decoraba la capilla en la que se encontraba el sepulcro paterno, en la Iglesia de Santa Cruz de Valencia. Otras atribuciones, menos probables a alguna de las hermanas son un *Salvador* y el *Tríptico del Calvario* del Museo de Bellas Artes de Valencia.⁹

A comienzos de la Edad Moderna, algunas de las creadoras más célebres pertenecieron a la nobleza —aunque, al igual que en el caso de los hombres, hay pocas mujeres artistas que procedan de este grupo social—. Las ideas renacentistas, perfectamente reflejadas en *El cortesano*, el influyente libro de B. Castiglione publicado en 1549, exigen de los hombres y las mujeres una nueva serie de atributos, una educación más refinada y más artística. Por otra parte, el pensamiento humanista consideró necesaria la educación de las mujeres de los grupos privilegiados, ya que ellas eran quienes educaban a los hijos y a las hijas en los

⁷ Sutherland Harris, Ann, Nochlin, Linda, *Women Artists, 1550-1950* (Los Ángeles: Los Angeles County Museum of Art, 1979), p. 21.

⁸ Kusche, María, *Retratos y retratadores. Alonso Sánchez Coello y sus competidores Sofonisba Anguissola, Jorge de la Rúa y Rolán Moys* (Madrid: Fundación de Apoyo a la Historia del Arte Hispánico, 2003), pp. 384-386.

⁹ Albi, José, *Joan de Juanes y su círculo artístico*, vol. II (Valencia: Servicio de Estudios Artísticos, Institución Alfonso el Magnánimo, Diputación Provincial de Valencia, 1979), pp. 462-470.

primeros años de vida.¹⁰ Fue este un ambiente que propició la relación de la mujer con las artes, tanto como mecenas y concedora de los tesoros artísticos familiares como en calidad de aficionada y practicante de ellas. Una relación, la de las mujeres de la realeza y de la aristocracia con el arte, que continuará en los siglos siguientes.

Este es el caso de la pintora Sofonisba Anguissola (ca. 1535-1625), nacida en Cremona, que trabajó durante casi quince años en la corte española del rey Felipe II. Su padre, un ambicioso hombre casado con una dama de la pequeña nobleza y con una precaria situación económica, decidió que sus seis hijas —solo el penúltimo de sus hijos fue varón— realizasen una aprendizaje artístico, enseñándoles música literatura y pintura. Además, las dos mayores, Sofonisba y Elena, debido a que mostraron un gran interés y talento en estos estudios, recibieron clases a partir de los ocho y nueve años, primero de dibujo y después de pintura, en el taller del pintor Bernardino Campi. Tres años después, habían alcanzado una sólida formación como retratistas, un género, considerado inferior a la pintura religiosa, histórica o mitológica, que se aceptaba que las mujeres cultivaran porque se creía que ellas tenían una mayor capacidad de observación —estaban más atentas a los estados de ánimo y actitudes de las personas de su entorno—¹¹ y porque no implicaba una experiencia impropia para las artistas, sobre todo si era modesto y respetuoso. Especialmente, se prefería este género cuando se trataba de retratos femeninos, ya que se creía más adecuado que las clientas estuvieran en el taller con mujeres artistas. A la vez, era impensable que trabajasen en grandes creaciones como altares y frescos, junto a pintores y oficiales masculinos. Cuando Campi se trasladó a Milán en 1549, las dos hermanas continuaron su estudio con Bernardino Gatti. Después, Elena ingresó en un convento y Sofonisba completó su formación gracias a los numerosos viajes que hizo a distintas cortes italianas, como las de Mantua o Parma.¹²

Presentada como un prodigio, su padre creó en torno a ella una red de contactos y de propaganda que la pusieron en conocimiento de Vasari, Miguel Ángel y, especialmente, del duque de Alba, al que retrató justo cuando se estaba preparando el matrimonio de Felipe

¹⁰ Segura, «La educación en la corte», p. 322.

¹¹ Nochlin, Linda, *Women, Art, and Power and Other Essays* (Oxford: Westview Press, 1989), pp. 98-99.

¹² Kusche, *Retratos y retratadores*, pp. 187-274.

II con su tercera esposa, Isabel de Valois. Sofonisba, a los veintisiete años, entró a formar parte de la corte española como retratista y dama de corte de la nueva reina, y lo que tiene más interés para el tema que aquí se trata, como su profesora de pintura. Cuando ésta murió, se convirtió en la primera maestra de sus dos hijas hasta que se casó y volvió a Italia, donde siguió pintando hasta su muerte. Ya que ella no estaba en la corte como pintora profesional, sino como noble, sus cuadros de esta época no están firmados ni ella podía aceptar ningún pago por ellos —recibió siempre como retribución regalos de la familia real—. Este hecho propició su confusión con los de otros pintores del momento, sobre todo de Alonso Sánchez Coello.

La mayoría de las artistas del siglo XVII, entre las que cabe destacar a Elisabetta Sirani y Artemisia Gentileschi, seguían perteneciendo a familias de artistas. El caso más célebre en España es el de la escultora Luisa Roldán, conocida como La Roldana, que se formó, junto a dos de sus hermanas, en el taller que su padre, el renombrado imaginero barroco Pedro Roldán, tenía en Sevilla —ya que el heredero varón tardó nueve años en llegar—. Con él, además de a modelar en barro, pudo aprender el dibujo del cuerpo humano y los programas iconográficos.¹³ Después de casarse con un escultor, siguió vinculada al taller de su padre hasta que el matrimonio se trasladó a Cádiz y, más adelante, a Madrid. En 1692 consiguió la designación de escultora de cámara del rey Carlos II, un cargo que conservaría también con Felipe V. El extraordinario reconocimiento que consiguió la artista es aún más relevante si se considera que las escultoras se encontraron todavía con más barreras en el desarrollo de sus carreras profesionales que las pintoras, debido a las mayores dificultades técnicas y de ejecución que tiene este arte: adquirir la destreza de las técnicas del modelado y la talla, mayores conocimientos de anatomía o el alto precio de los materiales.¹⁴

¹³ Hall-Vanden, Elsen Catherine, *Fuerza e intimismo. Luisa Roldán, escultora (1652-1706)* (Madrid: CSIC, 2018), p. 41.

¹⁴ Barrionuevo Pérez, Raquel, *Escultoras en su contexto. Cuatro siglos, ocho historias (siglo XVI al XIX)* (Madrid: Visión Libros, 2011), p. 10.

2. SIGLOS XVIII Y XIX: ENTRE LAS ARTES DE ADORNO Y LA FORMACIÓN ACADÉMICA

En la segunda mitad del siglo XVIII se consolidó la separación de las esferas entre hombres —pública— y mujeres —privada—. El desarrollo de la sociedad burguesa y su rígida opresión económica y social de las mujeres se puso de manifiesto en la elaboración del nuevo ideal de la «feminidad natural» que ordenaba la domesticidad.¹⁵

El discurso ilustrado, que otorgó una gran importancia a la enseñanza, se basó en las ideas de J. J. Rousseau para ahondar aún más en una clara diferencia educativa de niñas y niños por las características y funciones sociales que se les adjudicaban. De ahí que la formación de las niñas estuviera dirigida no a su crecimiento personal, sino al servicio de otros: su marido e hijos.¹⁶

Durante el siglo XIX, con el avance del liberalismo y la creciente industrialización, la preocupación por la educación aumentó, dejando de ser, de forma progresiva y en el nivel más elemental, un privilegio de unos pocos.

La España del XVIII compartió con otros países europeos la preocupación por la educación, que tuvo pocos resultados prácticos hasta el último cuarto de la siguiente centuria. El Sexenio Revolucionario (1868-1875) supuso una etapa de libertades político-sociales que, sumadas al auge de la burguesía y los inicios de un cierto desarrollo económico, impulsaron la reforma educativa. Fue entonces cuando las mujeres se incorporaron por primera vez y en un número muy exiguo a la universidad.¹⁷

2.1. La formación del ángel del hogar

En lo que respecta a la tradición *amateur* en el arte, se debe recordar que muchas señoritas de la aristocracia y de la burguesía desde finales del siglo XVIII recibían clases de pintura, y, en especial, de dibujo,

¹⁵ Cobo Bedia, Rosa, *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau* (Madrid: Cátedra, 1995), pp. 208-209.

¹⁶ Fernández Valencia, Antonia, «La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades», en Isabel Morant (dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX* (Madrid: Cátedra, 2006), pp. 427-429.

¹⁷ Flecha García, Consuelo, *Las primeras universitarias en España* (Madrid: Narcea, 1996), pp. 73-75.

junto a nociones de música, canto, baile, labores de aguja e idiomas, al considerarse artes de adorno. No se trataba en manera alguna de una educación regular ni sistemática —no el estudio serio y, menos aún, la dedicación profesional—, puesto que su finalidad era mostrar la posición social, agradar y encontrar un marido adecuado, ya que una vez casada debería ser una buena compañera de su esposo y educadora de sus hijos. Por lo general, recibían este barniz cultural en sus propias casas, si bien algunas niñas y jóvenes asistían a colegios de señoritas o instituciones religiosas.¹⁸

Se sabe, por Carlos Sánchez, de las clases de dibujo que recibieron la reina Isabel II —de quien se quería hacer una monarca culta— y su hermana desde que tenían once y casi diez años de edad, en 1841, a partir de la llegada de los liberales al poder, con el general Espartero como regente.¹⁹ Su ayo instructor, Manuel José Quintana, se refería a la finalidad de estas enseñanzas en su plan de estudios:

Lo que sea necesario para perfeccionar el sentido de la vista, para dar hermosura y delicadeza a las labores finas de su sexo, cuando quieran ocuparse de ellas, y también para distinguir acertadamente el mérito de las obras de arte, como personas a quienes por respeto, por obligación y por obsequio se han de estar presentando continuamente objetos de esta naturaleza.²⁰

La maestra elegida fue Rosario Weiss (1814-1843), hija de Leocadia Zorrilla, ama de llaves de Goya, con el cual convivió durante su infancia y adolescencia. Eran clases diarias en las que utilizaba el método tradicional de enseñanza de los principios del dibujo, basado en la repetición de manos, pies, bocas y otras partes del cuerpo. Sin embargo, solo pudo desempeñar este trabajo unos meses, al aparecer los síntomas de la enfermedad que la llevaría a su prematura muerte.²¹

¹⁸ Capel Martínez, Rosa María, *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)* (Madrid: Ministerio de Cultura, Dirección General de Juventud y Promoción Social, 1982), pp. 326-327.

¹⁹ Sánchez Díez, Carlos, *Dibujos de Rosario Weiss (1814-1843). Catálogo razonado* (Madrid: Centro de Estudios Europa Hispánica, 2018), pp. 82-83.

²⁰ «Plan de Estudios propuesto por Quintana para sus Augustas Educandas», en Carlos Sánchez Díez, *Dibujos de Rosario Weiss (1814-1843). Catálogo razonado* (Madrid: Centro de Estudios Europa Hispánica, 2018), pp. 81-82.

²¹ *Ibíd.*, pp. 82-83.

Como se dijo al principio, solo en los casos de extrema necesidad, por ejemplo, la enfermedad o la muerte de un padre o de un marido, se aceptaba que las mujeres vivieran de este trabajo, es decir, que vendieran sus obras o que se dedicaran a la docencia del arte. Ello se debía a que la mayor parte de la sociedad se oponía a que las mujeres de los grupos medios y altos desempeñaran trabajos remunerados —el trabajo de las campesinas o de las obreras estaba plenamente aceptado—. La razón que se alegaba era que las funciones naturales de las mujeres eran el matrimonio y la maternidad, lo que las hacía incompatibles con otras actividades, y, por tanto, con el arte.²²

No obstante, a finales del siglo XIX, hubo pedagogos, intelectuales y feministas, como Emilia Pardo Bazán, que denunciaron la oposición que había a que las mujeres tuvieran una formación seria, también en el terreno artístico:

La historia, la retórica, la astronomía, las matemáticas, son conocimientos ya algo sospechosos para los hombres; la filosofía y las lenguas clásicas una prevaricación; en cambio, transigen y hasta gustan de los idiomas, las geografías, la música y el dibujo, siempre que no rebasen el límite de aficiones y no se conviertan en vocación seria y real. Pintar platos, decorar tacitas, emborronar un «efecto de luna», bueno; frecuentar los museos, estudiar la naturaleza, copiar del modelo vivo, malo, malo. Leer en francés el figurín, y en inglés las novelas de Walter Scott..., ¡psh! bien; leer en latín a Horacio..., ¡horror, horror, tres veces horror!²³

Por el contrario, las mujeres de las clases bajas recibían una enseñanza de tipo más práctico y manual, por ejemplo, la producción de flores artificiales, la pintura de abanicos y otros objetos decorativos con el objetivo de que se incorporaran a una industria cada vez más desarrollada y, por ello, más necesitada de mano de obra.

2.2. La Academia: la prohibición del dibujo del modelo desnudo

Desde finales del siglo XVII —con la creación en 1684 de la Academia de Pintura y Escultura de París— y a lo largo del XVIII, en toda Europa se produjeron cambios cruciales en la estructura, formación y estatus

²² Capel, *El trabajo y la educación de la mujer*, p. 326.

²³ Pardo Bazán, Emilia, *La mujer española y otros escritos* (Madrid: Cátedra, 1999), p. 102.

artísticos debido a la aparición de las academias reales como lugares de control de la educación y la exhibición pública a través de la organización de grandes premios y exposiciones.

Como destacan Griselda Pollock y Roszika Parker, en un principio, las mujeres no fueron excluidas de las academias, al contrario, algunas estuvieron entre sus creadores y fueron admitidas en un número considerable. Angelica Kauffmann y Mary Moser fueron miembros fundadores de la *English Royal Academy* en 1768²⁴ y cuatro creadoras habían entrado en la *Académie Royal* francesa en la década de 1660.²⁵ Sin embargo, en muchos casos se trataba más de una adulación a las damas de las familias dominantes, principales responsables del patronazgo artístico, que de un reconocimiento de su categoría como artistas, por lo que, generalmente, fueron designadas miembros honoríficos y no de pleno derecho.²⁶ Además, durante mucho tiempo, no se les permitió estudiar y, menos aún, enseñar en sus escuelas.

En lo que respecta a la educación, a través de estas instituciones se pretendía canalizar la enseñanza artística que, como se ha visto, tradicionalmente se había desarrollado a través de la estructura gremial, y cuyo objetivo era conseguir un estilo homogéneo supervisado por el poder.

Desde su creación, el cuerpo humano adquirió una importancia capital en la enseñanza, tanto de la pintura como de la escultura, dado que los géneros histórico, mitológico y religioso, basados en figuras humanas, fueron los más reconocidos. En todas las academias el plan de estudios era el mismo: primero estaba la copia de dibujos realizados por profesores o estampas; luego seguía el dibujo de modelos de yeso a partir de estatuas clásicas y, finalmente, el dibujo de desnudo del natural de modelos vivos, que constituía la materia central en la formación del artista.²⁷

Desde los sectores más diversos se esgrimían argumentos en contra de la admisión de las mujeres en las escuelas de las academias por considerar que no estaban preparadas ni intelectual ni físicamente. Negativa que se acentuaba entre los propios miembros de la institución académica. También los estudiantes se opusieron, o al menos a que las

²⁴ Parker, Pollock, *Old Mistresses*, pp. 27-28.

²⁵ Greer, *La carrera de obstáculos*, p. 266.

²⁶ *Ibidem*, p. 305.

²⁷ Contento Márquez, Rafael, *Formación del buen gusto. La enseñanza artística en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (siglo XVIII)* (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1996), p. 34.

mujeres estudiaran en las mismas clases que ellos, aduciendo que no habría suficiente espacio para todos y que alteraría el comportamiento en las aulas; lo que repercutiría de forma negativa en su aprendizaje. Pero lo cierto es que de esta manera los hombres intentaban reservar su parcela de poder y los privilegios que habían mantenido durante siglos.

Dichas escuelas empezaron a admitir el ingreso de las mujeres solo cuando el prestigio de su enseñanza comenzó a ponerse en cuestión y cuando cobraron fuerza las reivindicaciones de las artistas y de las feministas, es decir, a finales del siglo XIX. En 1896, por fin, las mujeres ingresaron en la Escuela de Bellas Artes de París.²⁸ Pero entonces no se les permitió asistir a las clases de dibujo del natural con modelo desnudo, ni masculino ni femenino —en uno pocos casos, si se toleraba, éste tenía que estar semicubierto—, por considerarlo impúdico. La moral burguesa sostenía que los desnudos atentaban contra las características propias de la feminidad, ya que podían «dañar su sistema nervioso».²⁹

La imposibilidad de recibir estas clases privó a las mujeres de los conocimientos de anatomía y composición que, como se ha dicho, eran absolutamente imprescindibles para dedicarse a los géneros más prestigiosos, al menos hasta avanzado el siglo XIX, y aún más a la escultura. Estos conocimientos eran el seguro para formar parte de las academias y de las listas de premiados en los salones, una de las principales formas de reconocimiento.

Otra de las oportunidades que las academias ofrecían a sus alumnos más sobresalientes era la de un pensionado en Roma con el fin de mejorar la técnica del dibujo y la copia, y conocer los monumentos de la Antigüedad. Las mujeres no pudieron optar durante mucho tiempo a estos viajes de estudios. De hecho, no será hasta 1903, cuando a las artistas se les permita presentarse en Francia al Premio de Roma, el más importante y ambicionado de los concursos.³⁰

En España la Real Academia de San Fernando de Madrid, desde su fundación en 1741, sirvió de modelo para todas las academias provinciales sometidas también a la autoridad de la corte —como las de

²⁸ Diego, *La mujer y la pintura*, pp. 250-251.

²⁹ Val Cubero, Alejandra, *La percepción social del desnudo femenino en el arte (siglos XVI y XIX)*. *Pintura, mujer y sociedad* (Madrid: Minerva, 2003), pp. 246-256.

³⁰ Greer, *La carrera de obstáculos*, p. 305.

Barcelona, Valencia o Sevilla—, cada una de las cuales creó Escuelas de Bellas Artes.³¹

En un principio, en la Escuela de Bellas Artes de Madrid, el centro más prestigioso de formación artística, donde se suponía que estaban los mejores profesores, se enseñaba de manera conjunta la pintura, la escultura y la arquitectura.³² Sin embargo, a partir de 1844, el estudio de esta última disciplina se hizo independiente. La matrícula era gratuita y para ingresar en ella era necesario realizar una prueba que consistía, fundamentalmente, en el dibujo de una escultura en yeso. El plan de estudios se organizaba en cuatro cursos: preparatorio, que consistía en un año común para todos los alumnos, y los tres restantes que se podían estudiar por la especialidad de Pintura o de Escultura.³³ Al igual que en el resto de las academias, en ella se potenció la idea de que el cuerpo humano era el objeto artístico por excelencia, razón por la cual, durante más de un siglo, se prohibió la asistencia de mujeres.

No obstante, la Junta de Damas de Académicas de Honor y Mérito con la que contaba San Fernando desde 1760, integrada por una serie de mujeres de la aristocracia madrileña, creó en 1819 los Reales Estudios de Dibujo y Adorno, destinados a las niñas,³⁴ que estuvieron bajo la dirección de la hermana del rey Fernando VII, la infanta María Francisca de Asís. La enseñanza, cuya finalidad era que las mujeres pudiesen aprender dibujo para aplicarlo a las artes decorativas —bordado, tejido, traje, abanico—, como forma de ganarse la vida, corría a cargo de profesores, pero era preceptivo que estuviese en todas las clases una viuda de «notoria buena conducta, edad competente, instrucción y modales finos» que actuase de «vigilante» para asegurar el buen comportamiento de las alumnas. Se exigía un estricto silencio en las aulas y buena parte de los estatutos eran relativos a la disciplina y el decoro.³⁵

³¹ A lo largo de su existencia, estos centros de enseñanza artística fueron cambiando de nombre. Así, la Escuela de Bellas Artes de San Fernando fue denominada: Escuela de Nobles Artes, Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado, Escuela Superior de Bellas Artes. Para evitar la confusión, se ha elegido el nombre más extendido.

³² Val, *La percepción social del desnudo*, p. 235.

³³ Contento, *Formación del buen gusto*, p. 46.

³⁴ Diego, *La mujer y la pintura*, p. 187.

³⁵ Torres López, Matilde, *Artistas andaluzas. Docencia y creación artística en el siglo XIX* (Málaga: Servicio de Publicaciones, Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga, 2010), pp. 79-80.

Las mujeres tuvieron que esperar todavía muchos años para entrar en la Escuela de Bellas Artes de Madrid. El primer curso en el que se tiene noticia de una alumna matriculada es el de 1873-1874. Teresa Madasín Celestino es la única mujer de setenta y seis alumnos inscritos, lo que supone poco más de un uno por ciento del total.³⁶ Desde entonces, y hasta el final de la centuria, su número irá creciendo de forma progresiva, aunque muy lentamente, llegando a constituir el cinco por ciento del alumnado. En su mayoría, las jóvenes se concentraron en la especialidad de Pintura. Esto se debía a que, como se ha señalado con anterioridad, el estudio de la pintura y del dibujo tenía una mayor aceptación entre las señoritas y sus familias, aparte de que entrañaba menos dificultades que la escultura. Sin embargo, las alumnas no aparecen en determinadas asignaturas, todas aquellas que se basaban en el dibujo de desnudo de modelo vivo: Anatomía Pictórica, Colorido y Composición, y Dibujo del Natural; una situación que variará poco en los dos decenios siguientes.

A punto de terminar el siglo XIX, las mujeres fueron entrando de forma paulatina en las clases de Anatomía Pictórica, no en las otras dos. Así, en el curso 1894-1895 Adela Ginés fue la primera alumna en cursar esta asignatura, examinándose por libre y recibiendo un primer premio.³⁷ Hasta entonces, dos de los pocos desnudos realizados por mujeres en la España del siglo XIX fueron obras de artistas formadas en París: Margarita Arosa, autora de *La bañista*, un desnudo femenino presentado en la Exposición Nacional de 1887, y Aurelia Navarro, que presentó la obra titulada *Desnudo* a la de 1908.³⁸

En España las jóvenes tampoco pudieron beneficiarse durante mucho tiempo del pensionado en Roma de la Academia Española de Bellas Artes, aunque no estuvieran excluidas de antemano de los exámenes de la oposición, que solían celebrarse con una periodicidad anual.³⁹ Isabel Tejada ha estudiado el caso de la pintora Carlota Rosales (1872-1958), hija del célebre pintor Eduardo Rosales, la que, gracias a sus relaciones con los círculos artísticos, en especial a la amistad que su padre

³⁶ Libro de registro de matrículas de los cursos 1877-1878 de la Escuela Superior de Pintura, Escultura y Grabado de San Fernando, Archivo Histórico de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, caja 174-2.

³⁷ *Ibidem*, caja 174-3.

³⁸ Val, *La percepción social del desnudo*, p. 257.

³⁹ Diego, *La mujer y la pintura*, p. 34.

tuvo con Vicente Palmaroli, director de la Academia de Roma entre 1882 y 1892, consiguió una beca de la Academia para estudiar allí dos años, desde 1887 hasta 1889. El carácter excepcional de esta pensión, que era una forma de honrar al padre y ayudar a su esposa e hija, hizo que su duración y cuantía fuera menor que la de sus compañeros varones. La primera mujer que ganó este premio por oposición y en igualdad de condiciones con los hombres fue la música María de Pablos. El periodo en el que vivió en Roma, de 1928 a 1932, al no contar con el trato de favor del que había gozado su predecesora, tuvo que hacer frente al problema que suponía para una joven residir sola —viajó con su madre, pero a ésta no se le permitió la estancia en la Academia—, en el extranjero y en una institución compuesta fundamentalmente por varones.⁴⁰ Por su parte, Teresa Peña (fig. 1) fue la primera artista plástica en ganar el Premio de Roma, en la categoría de Pintura de Figura, en 1965.⁴¹

Ahora bien, hubo alternativas a las academias para la formación artística, aunque pocas y de menor prestigio, y, con frecuencia, caras. Entre las enseñanzas públicas, destacaron las Escuelas de Artes y Oficios, creadas a partir de un real decreto de 1871, que se extendieron por todo el territorio nacional con la finalidad de proporcionar conocimientos científicos y prácticos para que sus estudiantes pudieran incorporarse a trabajos en una industria en expansión y a las artes decorativas.⁴² Las alumnas que ingresaron en ellas desde su creación se decantaron por las asignaturas de Dibujo Geométrico aplicado a las labores, Corte y Confección de ropa blanca y vestidos, Economía Doméstica y Nociones elementales de Higiene, Arte y Prácticas Culinarias. Sin embargo, también se les ofrecía la posibilidad de cultivar aptitudes artísticas a través del Dibujo de figuras y adorno, Acuarela, Pintura al óleo y Modelado en cera de objetos industriales, así como Aplicación de los dibujos geométricos y artísticos a las artes decorativas.⁴³

⁴⁰ Tejeda Martín, Isabel, «Primeras pensionadas en Roma: de Carlota Rosales a María de Pablos», en José Antonio Gómez Rodríguez (ed.), *Arte e Identidades Culturales*, (Actas del XII Congreso Nacional del Comité Español de Historia del Arte, Universidad de Oviedo, 1998), pp. 686-689.

⁴¹ Martínez-Novillo, Álvaro, *Tradición e innovación en Roma. Pintores pensionados en la Academia de España, 1949-1975* (Roma: Academia de España en Roma, 1999), p. 65.

⁴² Torres, *Artistas andaluzas*, p. 14.

⁴³ Capel, *El trabajo y la educación de la mujer*, pp. 438-439.

Además de las academias privadas, existía la posibilidad de recibir lecciones particulares de pintores importantes, aunque estas tenían unos precios más elevados. En España, a lo largo del siglo XIX, se han contabilizado más de cien artistas que tuvieron entre sus discípulos a mujeres, a las que enseñaban de forma privada en sus talleres o en los domicilios de las alumnas. Por regla general, estas mujeres completaban algún tipo de estudios en instituciones públicas con clases particulares. Entre los profesores de más prestigio estuvieron Mariano Bellver, maestro de María Luisa de la Riva; Mariano Benlliure, de Elena Brockmann; Florentino Decraene, de su hija Florentina, y Vicente López, de Teresa Nicolau Parody. También hubo un gran número de pintoras que tuvieron sus propias alumnas, como Florentina Decraene, profesora de dibujo, pintura y frenología en el Ateneo de Señoras; Adela Ginés o Fernanda Francés, quien fue, además, profesora de la Escuela de Artes y Oficios de Madrid. Como se ha apuntado, lo normal era que los padres prefirieran que sus hijas se formasen junto a una mujer que con un hombre por cuestiones de moralidad y porque podían aprender pintura «femenina».⁴⁴

Asimismo, había liceos, ateneos y Sociedades Económicas de Amigos del País que proporcionaban algún tipo de enseñanza artística, junto a algunas escuelas para señoritas. Este fue el caso de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, que dio un gran protagonismo a los estudios de pintura, y el Ateneo de Señoras, que ofrecía enseñanzas gratuitas de dibujo y pintura.⁴⁵

Pero, como explica Estrella de Diego, una de las principales diferencia entre las artistas españolas y las francesas, inglesas o norteamericanas era que las extranjeras tenían más oportunidades de viajar a otros países, en particular a París y Roma, las dos ciudades que marcaban la moda artística; sobre todo desde mediados del siglo XIX. Al salir, además de formarse, se emancipaban.⁴⁶

No obstante, al igual que ocurrió en el caso de los hombres, aunque en mucho menor número, hubo artistas españolas que viajaron o vivieron largo tiempo en París, por ejemplo, Margarita Arosa (1852-1901), nacida en una familia de intelectuales, estuvo en contacto con el mundo del arte y la cultura viajando a Francia, donde fue miembro

⁴⁴ Diego, *La mujer y la pintura*, pp. 197-201.

⁴⁵ Chadwick, Whitney, *Mujer, arte y sociedad* (Barcelona: Destino, 1992), p. 195.

⁴⁶ Diego, *La mujer y la pintura*, p. 288.

de la *Union des Femmes Peintres et Sculpteurs*, o Lluïsa Vidal (1876-1918) quien, con veinticinco años, tras realizar un viaje a París con sus padres a propósito de la Exposición Internacional de 1900, decidió completar su preparación en la capital francesa. Allí estudió unos trece meses, entre 1901 y 1902, en las célebres academias privadas Julian y Humbert —ofrecían clases exclusivamente femeninas de dibujo de desnudo del natural, pero con un coste que era más del doble que las masculinas, lo que se justificaba en razón de que ellas no estaban estudiando profesionalmente— e hizo copias en el Museo del Louvre, además de visitar los Salones. Sin embargo, los problemas familiares la obligaron a volver a Barcelona, donde siguió con su carrera artística. Desde 1907, cuando la situación doméstica se deterioró a causa de la muerte de su hermana pequeña y al empeoramiento de la salud mental de su padre, y hasta su muerte, regentó una academia de dibujo y pintura para mujeres en Barcelona, primero, en el estudio que tenía en su propia casa y, después, en un local independiente.⁴⁷

También hubo un puñado de artistas que, tras casarse con un hombre francés, se establecieron de forma definitiva en París, donde algunas de ellas alcanzaron gran prestigio. Este fue el caso de Alejandrina Gessler de Lacroix (1831-1907), Madame Anselma, quien se trasladó a vivir a esta ciudad en 1853, al contraer matrimonio. Allí estudió en el taller del famoso pintor Chaplin y expuso en varios salones a partir de 1865.⁴⁸ Y también el de Amélie Beury-Saurel (1848-1924), nacida en Barcelona, que se casó con Rodolphe Julian, dueño de la prestigiosa academia francesa a la que dio nombre, como se acaba de decir, una de las pocas que admitía a mujeres en clases de desnudo del natural. De hecho, ella fue quien se ocupó del taller femenino.

Por todo lo dicho con anterioridad, muchas de las mujeres que quisieron formarse artísticamente fueron autodidactas. En el siglo XIX era muy común recurrir a alguno de los numerosos manuales que existían para aprender a dibujar sin maestro, muchos de los cuales estaban dirigidos a las mujeres porque trataban problemas específicamente femeninos: aprender a dibujar sin maestro, dibujar flores, la utilización del dibujo en las artes aplicadas o en las labores. En España, entre las cartillas y

⁴⁷ Oltra Esteve, Consol, *Lluïsa Vidal. La mirada d'una dona, l'empremta d'una artista* (Barcelona: Salvatella, 2013), pp. 64-80.

⁴⁸ Gessler de Lacroix, Alejandrina, *Biografía artística de Anselma, 1861-1905* (París: Librería de Garnier Hermanos, 1908), pp. 2-4.

manuales destinados a las mujeres, los que tuvieron más difusión fueron los de Pérez Lozano, escritos para las escuelas normales, institutos, escuelas de comercio y artes e industrias, en el que se reservaba un capítulo a la «Aplicación del dibujo a las labores femeninas», y los de José Pérez Jiménez: *Dos cursos de enseñanza del Dibujo de la Ornamentación en la Escuela Normal de Maestras*, publicado en 1912.⁴⁹

3. MUJER MODERNA Y VANGUARDIAS

A partir de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), se produjeron en toda Europa y en Estados Unidos avances sociales como consecuencia del innovador papel que se vieron obligadas a desempeñar las mujeres durante la contienda y que las llevó a asumir nuevos trabajos y responsabilidades, mientras los hombres luchaban en el frente.

En nuestro país, que experimentó un gran avance económico gracias a la neutralidad mantenida durante la guerra, estos cambios comenzaron, tímidamente, durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) y alcanzaron su máximo desarrollo en la Segunda República (1931-1936), con una presencia femenina cada vez mayor en el espacio público, sobre todo de las conocidas como «modernas» por sus transgresores atuendos y costumbres, y el hito que supuso la conquista del voto por parte de las mujeres en 1931.

También en el campo de la educación se produjeron importantes avances desde principios de la centuria. Conquistada la instrucción elemental, se prolongó la presencia de las jóvenes que lo deseaban en las aulas, sobre todo en las enseñanzas medias, bien por llenar el tiempo mientras esperaban el matrimonio, por profundizar en los conocimientos generales que ya tenían o por querer desarrollar una carrera profesional.⁵⁰

Las mujeres, cuya presencia en el arte aumentó a partir del siglo xx, tuvieron un papel muy destacando en las Vanguardias históricas, con figuras de primer nivel en todos los movimientos.⁵¹ La exposición *La otra mitad de la vanguardia, 1910-1940*, que se celebró en el Palacio Real de

⁴⁹ Diego, *La mujer y la pintura*, pp. 177-181.

⁵⁰ Capel, *El trabajo y la educación de la mujer*, pp. 414-415.

⁵¹ Vergine, Lea, *L'altra metà dell'avanguardia, 1910-1940: pittrici e scultrici nei movimenti delle avanguardie storiche* (Milán: Mazzotta, 2005), p. 16.

Milán en 1980, comisariada por Lea Vergine, fue pionera en la recuperación del papel de las mujeres en la renovación artística de la primera mitad del siglo xx. Paula Modersohn-Becker, Gabriele Münter, Sonia Delaunay, Tamara de Lempicka, Romaine Brooks, Leonora Carrington, Frida Kahlo, Natalia Goncharova, Aleksandra Ekster, Vieira da Silva (fig. 2), y así hasta ciento quince mujeres entre pintoras y escultoras participaron en ella. Dos de estas creadoras eran españolas: María Blanchard y Remedios Varo.

La Vanguardia española se consolidó en las décadas de los veinte y treinta, aunque hay autores, como Valeriano Bozal, que prefieren hablar, más que de un movimiento o de una colectividad de artistas, de «vanguardistas» más o menos independientes.⁵² No obstante, según Lucía García de Carpi, fue el Surrealismo la corriente que más se acercó a constituirse en grupo de Vanguardia, aunque lo hiciera tardíamente.⁵³

Muchos de los artífices de esta renovación artística, tanto hombres —entre los que cabe destacar a Pablo Picasso y Salvador Dalí— como mujeres fueron alumnos de la Escuela de Bellas Artes de San Fernando o de otras instituciones académicas. En ellas continuó impartándose un tipo de enseñanza tradicional, basada en el dibujo y la copia del cuerpo humano desnudo. No obstante, en el periodo de entreguerras se incorporaron a la Escuela de Bellas Artes de Madrid algunos profesores, como Daniel Vázquez Díaz, que hacían una pintura más innovadora.

Como ya se ha dicho, todos los aspirantes a estudiar en las instituciones académicas tenían que realizar una prueba de ingreso de tipo artístico, que consistía en un dibujo de estatua. Es decir, un vaciado de escayola, copia de los mármoles clásicos en su tamaño y volumen real, mediante el cual se valoraban los conocimientos de encaje y claroscuro. Debido al alto nivel de exigencia de esta prueba, quienes querían acceder a estos estudios habían de prepararla intensivamente acudiendo al Museo de Reproducciones que estuvo en el Casón del Buen Retiro hasta 1960, al Círculo de Bellas Artes, asistiendo a las clases libres, a la Escuela de Artes y Oficios o a academias privadas.

El número de mujeres en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando fue creciendo gradualmente hasta que en el curso 1962-63, el

⁵² Bozal, Valeriano, *Arte del siglo xx en España, 1900-1939* (Madrid: España Calpe, 1995), pp. 21-23.

⁵³ García de Carpi, Lucía, *La pintura surrealista española, 1924-1936* (Madrid: Istmo, 1986), pp. 16-18.

último del que se tiene registro antes de su transformación en facultad y su traslado a la Ciudad Universitaria en 1967, alcanzó un porcentaje del cuarenta y seis por ciento, es decir, prácticamente, la mitad del alumnado.⁵⁴ En sus aulas se formaron las principales protagonistas de la renovación artística española: Victorina Durán, Maruja Mallo, Remedios Varo, Pitti Bartolozzi, Delhy Tejero (figs. 3 y 4), Marisa Roësset Velasco y Menchu Gal. No así María Blanchard (fig. 5), quien estudió, entre otros maestros, con Emilio Sala y Anglada-Camarasa, en Madrid y París, respectivamente, antes de entrar en contacto con el Cubismo.⁵⁵ Todas ellas disfrutaron de una educación, por primera vez, equiparable a la de sus compañeros, ya que fueron admitidas en las asignaturas de Colorido y Composición y Dibujo del Natural en el curso 1920-1921.⁵⁶

Un factor que influyó en el aumento de las alumnas en la Escuela de Bellas Artes, así como en la enseñanza superior, fue la creación en 1915, por la Junta de Ampliación de Estudios, de la Residencia de Señoritas, el equivalente femenino de la célebre Residencia de Estudiantes. Para las jóvenes de provincias que querían estudiar en la capital el alojamiento era un serio problema. Tenían que recurrir a las monjas, a las pensiones o a la casa de algún pariente; soluciones que no siempre satisfacían a sus familias. De las residentes que se conocen, tres fueron alumnas de la Escuela: Joaquina Zamora, entre 1924 y 1928, Delhy Tejero, entre 1928 y 1930, y Menchu Gal, en 1935.

Pero la Residencia de Señoritas, dirigida por María de Maeztu, fue mucho más que una residencia, principalmente un lugar de convivencia para las alumnas, donde se organizaban multitud de actividades culturales, tales como conferencias, clases de idiomas y excursiones, cuya finalidad era proporcionarles una educación integral. A lo largo de su historia, la enseñanza del arte se fue reforzando, dirigida tanto a las estudiantes de Bellas Artes como a las del resto de disciplinas de cultura general. Se trataba, sobre todo, de lecciones de dibujo y de artes decorativas como la encuadernación, el repujado del metal y cuero, y el

⁵⁴ Libro de registro de matrículas y calificaciones del curso 1943-1963 de la Escuela Superior de Pintura, Escultura y Grabado de San Fernando. Archivo Histórico de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, caja 199-4.

⁵⁵ Bernárdez Sanchís, Carmen, *María Blanchard* (Madrid: Fundación Mapfre, 2009), pp. 10-19.

⁵⁶ Libro de registro de matrículas de los cursos 1912-1923 de la Escuela Superior de Pintura, Escultura y Grabado de San Fernando, Archivo Histórico de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, caja 199-2.

trabajo de tejidos como el batik. Al frente de estas clases estuvo Victorina Durán, cuyas lecciones empezaron en el curso 1932-1933, y de las de dibujo Maruja Mallo a partir del curso 1935-1936.

La Junta de Ampliación de Estudios dio numerosas becas, lo mismo a profesoras que a alumnas, para estudiar en el extranjero, con el fin de modernizar la enseñanza artística española. Como profesora, Victorina Durán consiguió en 1925 una beca para una estancia de dos meses en París con el fin de estudiar el trabajo de las lacas y de la piel y los batiks, y Maruja Mallo recibió una pensión en 1931 para estudiar escenografía en París. Por su parte, las alumnas Delhy Tejero y Joaquina Zamora solicitaron ayudas que le fueron denegadas.⁵⁷

Es importante insistir en que estas artistas tuvieron una base académica pero, con posterioridad, la ruptura con la tradición que supuso la Vanguardia hizo que rechazaran este sistema por considerarlo caduco y contrario a la libertad del artista. De este modo, completaron su aprendizaje de modo autónomo e informal pero, sobre todo a través de profesores particulares, viajes y, especialmente, el contacto con otros artistas mediante intercambios de opiniones y experiencias.⁵⁸ Así, la pintora Delhy Tejero en sus diarios, *Los Cuadernines*, se refiere a la enseñanza que recibió en San Fernando como «retrógrada».⁵⁹ En la conformación de su pintura fue determinante el periodo que vivió en París de 1938 a 1939 pues, además de con Joaquín Torres García, entró en contacto a través de Remedios Varo, de quien había sido compañera en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando, con Óscar Domínguez y el grupo de los surrealistas, llegando a participar con ellos en la exposición colectiva *El sueño en el arte y la literatura*, de 1939.⁶⁰

⁵⁷ Murga Castro, Idoia, «Muros para pintar. Las artistas y la Residencia de Señoritas», en Almudena de la Cueva, Margarita Márquez Padorno (eds.), *Mujeres en Vanguardia. La Residencia de Señoritas en su centenario (1915-1936)* (Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2015), p. 89.

⁵⁸ Matilla Rodríguez, José Manuel, «El escultor: el modelo, la técnica y la idea», en Jesusa Vega, José Manuel Matilla, Margarita Moreno de las Heras, et al., *La formación del artista: de Leonardo a Picasso. Aproximación al estudio de la enseñanza y el aprendizaje de las Bellas Artes* (Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 1989), p. 79.

⁵⁹ Tejero, Delhy, *Los Cuadernines. Diarios, 1936-1968* (León: Eolas Editores, 2018), p. 61.

⁶⁰ Marín-Medina, José, «El mundo interior y la pintura de Delhy Tejero», en M.^a Teresa Alario Trigueros, José Marín-Medina, Tomás Sánchez Santiago,

4. CONCLUSIONES

La limitada educación artística que han recibido las mujeres a lo largo de la historia, y hasta mediados del siglo xx, ha provocado su marginación de la creación, que se ha juzgado, en general, inferior a la masculina. Tradicionalmente, a las mujeres se las ha considerado *amateurs* y sus trabajos gratuitos y de escaso nivel; frente a los hombres tenidos por profesionales y sus obras de alto precio, gran calidad y originalidad. Sin embargo, se pueden encontrar tanto mujeres como varones en ambas categorías, aunque entre ellas predominen las aficionadas, como consecuencia de la formación recibida y otros condicionantes de tipo cultural, social y económico.

A lo largo de los siglos xvi y xvii la casi inexistente formación femenina, más allá del desempeño de las tareas domésticas, se justificaba por sus supuestas características y funciones naturales: su inferioridad física y mental, y el cuidado del marido y los hijos. Las pocas mujeres que recibieron una enseñanza artística fueron las hijas de maestros pintores y escultores, en cuyas familias el varón tardaba en llegar, para que ellas pudieran atender a los encargos del taller. Menos frecuente todavía fue que acabaran dedicándose al arte de forma profesional — aunque no se les pagaban las obras, sino que recibían regalos y distinciones— mujeres aristócratas que habían recibido enseñanzas artísticas conforme al nuevo modelo de dama renacentista.

Durante los siglos xviii y xix, se produjo un progresivo avance de la educación, que se consideró necesaria lo mismo para hombres que para mujeres, aunque claramente diferenciada, de nuevo, atendiendo a la asignación del espacio privado o doméstico a estas últimas. Es decir, que no abrió nuevos horizontes, sino que confirmó los ya existentes. Las mujeres de los grupos sociales más acomodados recibían una formación de adorno, poco seria y no sistemática, que incluía el dibujo y la pintura; con la finalidad de agradar, mostrar su estatus y encontrar un buen marido; no de desarrollar una carrera profesional. Solo en casos de extrema necesidad se toleraba el trabajo de las mujeres de las clases medias.

Sin embargo, en el último cuarto del siglo xix, como consecuencia del ambiente de libertad provocado en España por la Revolución del 68, las

et al., Delhy Tejero. *Representación* (León: Caja España, Junta de Castilla y León, 2009), pp. 70-72.

mujeres entraron en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando, más de un siglo después de su creación, donde se impartía una enseñanza de mayor calidad y prestigio. Además de que su número fue, en principio, muy reducido, las alumnas no fueron admitidas en las asignaturas que se basaban en el dibujo de desnudo de modelo vivo, por considerarse que dañaba el pudor femenino, lo que las incapacitó para cultivar los géneros considerando entonces más prestigiosos: la pintura histórica, religiosa y mitológica, y las excluyó de los principales premios y reconocimientos.

La formación artística de las mujeres mejoró a partir de comienzos del siglo xx. Se fueron incorporaron progresivamente a las aulas de la Escuela de Bellas Artes de San Fernando, a la vez que fueron admitidas en las clases de desnudo del natural en la década de los veinte. Si bien esta institución continuó ofreciendo un tipo de enseñanza conservadora, la mayor parte de las pintoras que participaron en las Vanguardias o la renovación artística en nuestro país a partir de las décadas de los veinte y treinta, se formaron en sus aulas. Una vez terminados estos estudios —que muchas de ellas criticaron por considerarlos tradicionales o, más aún, retrógrados— completaron su formación gracias a los viajes, en especial a París, las clases particulares, el intercambio de opiniones y las colaboraciones con artistas innovadores.

Habrá que esperar a los años sesenta del siglo xx para que la educación artística femenina, prácticamente, se equipare en España a la masculina. Sin embargo, el reconocimiento de las mujeres creadoras que se formaron entonces sigue siendo muy inferior al de sus coetáneos varones, pese a que muchas de ellas han desarrollado sobresalientes y dilatadas carreras que, en muchos casos, continúan hasta nuestros días. Las diferentes expectativas que continúan existiendo para hombres y mujeres —ellas como responsables del cuidado de la familia y la casa— y la minusvaloración del arte femenino son algunos de los factores que explican que perduren las desigualdades en el ámbito de la creación artística.



Figura 1. Teresa Peña, *Salmo de paz*, 1965-1969.
Técnica mixta, 150 x 219 cm.
Monasterio de Santa Clara, Moguer (Huelva).



Figura 2. María Helena Vieira da Silva, *Explanada*, 1967.
Óleo sobre lienzo, 95 x 195 cm.
Colección Estado Português en depósito en la Fundación
Arpad Szenes-Vieira da Silva, Lisboa.



Figura 3. Pitti Bartolozzi, Remedios Varo y Delhy Tejero, en la segunda fila de la imagen las tres jóvenes situadas a la derecha del profesor, con sus compañeros en la clase de Anatomía Artística de la Escuela de Bellas Artes de San Fernando, hacia 1928. Archivo familia Vila Tejero.



Figura 4. Carné de alumna de la Escuela de Bellas Artes de San Fernando de Delhy Tejero, curso 1928-1929. Archivo familia Vila Tejero.



Figura 5. María Blanchard, *Composición cubista*, 1916-1919.
Óleo y collage sobre lienzo, 116 x 114 cm.
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid.

PARTE III

IDEARIO, INSTITUCIONES Y POLÍTICA EDUCATIVA EN LA MUTANTE CONTEMPORANEIDAD

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN EL CONVULSO SIGLO XIX

SARA RAMOS ZAMORA

Universidad Complutense de Madrid

La educación ha sido un elemento determinante en la configuración de identidades de género a lo largo de la historia.¹ El siglo XIX situó a las mujeres españolas en el terreno de la exclusión de todos los derechos políticos, civiles y sociales que construyeron al individuo liberal, sí reconocidos para los varones libres. La privación de derechos como la libertad, igualdad, fraternidad, autonomía, capacidad o propiedad, así como la falta de reconocimiento del derecho a la educación y al trabajo fueron conformando un discurso diferenciador de identidades amparado en su inferioridad biológica, intelectual y moral.

Este capítulo pretende ofrecer algunas claves sobre la educación de las mujeres en el periodo decimonónico en España revisando, por un lado, los discursos que conformaron la cultura científica de la época sobre la concepción del género femenino y la necesidad o no de una educación para las mujeres; y por otro lado, analizando la evolución de las políticas educativas e hitos legislativos más destacados que conformaron la cultura escolar femenina de este siglo.

Tanto la concepción de la instrucción femenina como la política educativa del periodo, objeto de este estudio, no pueden entenderse sin tener en cuenta los acontecimientos producidos durante este convulso siglo, protagonizado por una alternancia en el poder de gobiernos de

¹ Fernández Valencia, Antonia, «La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades», en Guadalupe Gómez-Ferrer et. al. (coords.), *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX. vol II*, (Madrid: Cátedra, 2006), pp. 427-453, cfr. p. 427.

diferentes ideologías, o la sucesión de varias constituciones y monarcas que se fueron sucediendo provocando una gran inestabilidad política, con el consiguiente retraso en la incorporación del país al proceso de modernización económica de Europa. Una sucesión de guerras y desamortizaciones deterioró su capacidad económica. Como consecuencia, la red educativa, religiosa y laica fue destruyéndose, elemento determinante en el atraso educativo de nuestro país. Todos estos factores mermaron la evolución de la educación femenina. A pesar de las peculiaridades del proceso de cambio político y económico, en España la implantación de los modelos de género diferenciados por sexos fue muy similar a otros países del entorno europeo.

1. DISCURSOS SOBRE LAS MUJERES Y SU EDUCACIÓN EN EL SIGLO XIX

1.1. Deberes sociales de las mujeres: domesticidad y maternidad

El discurso decimonónico sobre la concepción de la naturaleza de la mujer y su papel social se articuló a partir de una larga tradición de siglos anteriores. Determinante fue la obra de Fray Luis de León en *La Perfecta casada* (1583) o las bases científicas de la feminidad elaboradas por Huarte de San Juan expuestas en *Examen de ingenios* (1575). Más adelante, en el siglo XVIII, desde los discursos médicos, anatómicos o biológicos autores como Gall, Bischoff, Moëbius, Kormiloff, Melassez, Quételet, Wisberg, Andral, Scharling, Brocca o Spencer trataron de argumentar científicamente la diferencia biológica de las mujeres y su inferioridad física e intelectual. No faltaron voces discordantes que se alejaron de ese discurso misógino como Poulain de la Barre en su obra *De L'Egalité des deux sexes* (1673), o posteriormente Benito Jerónimo Feijoo, en *Defensa de las mujeres* (1726) defendiendo las capacidades de las mujeres para ser educadas e instruidas, o Gaspar Melchor de Jovellanos, defensor de la actividad laboral de las mujeres. Sin duda, uno de los más influyentes del periodo ilustrado fue J.J. Rousseau por su libro *Emilio o De la Educación*, en el que el autor dedica el capítulo V a la educación de Sofía. Defendió una educación para la mujer pero debía ser complementaria y subordinada a la del hombre. Con un planteamiento pedagógico muy alejado del de Emilio —que debía ser activo y fuerte frente a una Sofía pasiva y débil— justificó la desigualdad y la sujeción de las mujeres. Su

teoría no escapó de las críticas de mujeres como Mary Wollstonecraft en su obra *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792).²

Pero el discurso más extendido de la época quedó reducido a la idea de que «la fisiología femenina situaba a las mujeres en un estado constante de enfermedad física que iba acompañado del trastorno de sus facultades mentales». ³ Esta afirmación legitimaba la exclusión de las mujeres de la esfera de la igualdad anulando cualquier posibilidad política y económico-profesional. Mientras tanto, y bajo el «discurso de la domesticidad», se las asignó el exclusivo y sagrado destino de la «maternidad». Una maternidad que combinó el cientificismo de la época con la religiosidad más tradicional.

La maternidad requería de las mujeres un doble compromiso y obligación. Uno, centrado en la crianza de los hijos, privándolas de ocupar cualquier espacio público, y otro, de naturaleza social, definido por la historiadora de la educación Irene Palacios como «deber social femenino»⁴ que desde su función educadora serían las agentes de socialización de las siguientes generaciones a las que había que inculcar los valores de la sociedad liberal y, por consiguiente, responsables del progreso de la sociedad:

Enseñando a nuestros hijos, inoculando en sus tiernos corazones los gérmenes del bien, sembrando en sus almas las doctrinas del progreso moral y en inteligencia las de la ilustración, es como realmente puede considerar la mujer cumplida esa gran misión que está llamada a desempeñar en el mundo.⁵

Pero a esta concepción de la maternidad, a la que contribuyó también la pluma femenina, se acompañó una grave problemática poblacional: la mortalidad infantil. Al mismo tiempo que el discurso médico legitimaba la inferioridad biológica de las mujeres denunciaba un claro

² Ballarín Domingo, Pilar, *La educación de las mujeres en la España Contemporánea* (Madrid: Síntesis, 2001), pp. 37-38.

³ *Ibidem*, pp. 38-39.

⁴ Palacios Lis, Irene, «Mujeres aleccionando a mujeres. Discursos sobre la maternidad en el siglo XIX», *Historia de la Educación*, n.º 26, (2007), pp. 111-142, cfr. p. 113. Para ampliar conocimientos sobre los discursos sobre la maternidad véase: Palacios Lis, Irene, *Mujeres ignorantes: madres culpables. Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX* (Valencia: Universitat de València, 2003).

⁵ Sáez de Melgar, Faustina, *Deberes de la mujer: Colección de artículos sobre la educación* (Madrid: R. Vicente, 1866); Sáez de Melgar, Faustina, *Manual de la joven adolescente o un libro para mis hijas* (Barcelona: Lib. de J. y A. Bastinos, 1881).

debilitamiento de la raza, haciéndolas responsables directas de tal tragedia. La autoridad de la clase médica en el conjunto social, se impuso a la experiencia propia de las mujeres en el ejercicio de su maternidad. A través de políticas de protección a la infancia y campañas natalistas el sector médico se incautó del protagonismo de las mujeres en la concepción y la crianza de los hijos. Mediante la divulgación de pautas esenciales sobre la nutrición, salud e higiene infantil o el fomento de la procreación, trató de concienciar al colectivo femenino de esta situación desde su función biológica de la maternidad.

Esta concepción biologicista propició un «sistema social dual» hombre/mujer a los espacios público/privado. El modelo liberal burgués asumía que el papel doméstico de las mujeres se reducía al espacio privado del hogar, un discurso que le aproximaba a la tradicional cultura católica en la que estaba inmersa la sociedad española. El poder político y el religioso atribuyó a las mujeres el espacio privado y doméstico desde su papel como madres y buenas esposas que gobiernan el hogar. Al mismo tiempo se las elevaba a la «categoría de compañeras con poderosa influencia como creadoras de tradiciones y costumbres que garantizarían los valores y principios ideológicos del gobierno liberal».⁶

Teniendo en cuenta estos discursos, ¿cómo fue concebido el derecho a la educación del colectivo femenino? ¿qué posibilidades tuvieron las mujeres españolas del siglo XIX de ser educadas? El fin del Antiguo Régimen y la consolidación de un nuevo sistema político constitucional dieron lugar a otros parámetros de la condición social de la mujer. La restauración borbónica garantizó el mantenimiento de las estructuras sociales y la hegemonía de los partidos conservadores dinásticos, que no favorecieron el progreso en el campo de los derechos de la mujer. La necesidad o no de instruir a las mujeres, situó a los sectores políticos, intelectuales y sociales en un largo y dispar debate que fue evolucionando a medida que transcurrieron los cambios políticos. Los sectores más conservadores y tradicionales católicos defendieron que las niñas debían educarse dentro del seno familiar y la escuela pública era una fatalidad para ellas que las llevaba a la inmoralidad y a una pérdida de su feminidad —teniendo en cuenta que su inferioridad natural además no lo hacía necesario—. Por otra parte, el variado sector liberal

⁶ Ballarín Domínguez, Pilar, «La escuela de niñas en el siglo XIX: La legitimación de la sociedad», *Historia de la Educación*, n.º 26, (2007), pp. 143-168, cfr. p. 149.

burgués, cuyo denominador común fue el regeneracionismo, admitió una educación femenina con una finalidad claramente instrumental, subordinando sus beneficios a la familia y a la sociedad en su conjunto. Alejados de una abierta oposición hacia la educación femenina, este sector consideró que la formación de las mujeres debía tener un carácter moral y religioso, aparcando la instrucción académica e intelectual:

Queremos la mujer que piense, que sienta, que estudie, que trabaje: queremos buenas hijas...; queremos buenas esposas...; queremos buenas madres..., y no queremos en cambio esos brillos filosóficos, esos triunfos de relumbrón, esa filosofía de doublé con la cual trata de ocultarse quizás, la aridez de los sentimientos del corazón, verdadero tesoro de la mujer.⁷

Sectores conservadores, pero más liberales, coincidirán en la idea de que la instrucción de la mujer suponía una regeneración social. Un grupo de mujeres autorizadas legitimaron este discurso y se encargaron a través de sus escritos de adoctrinar a otras mujeres. Entre ellas podemos destacar a Matilde del Real y Mijares, que afirmaba que la escuela de niñas servía para «instruirlas y prepararlas para que puedan realizar cumplidamente su futuro papel de esposas y madres y de educadoras de sus hijos».⁸

1.2. Resistencias y voces combativas a favor de la educación de las mujeres

No sería hasta el último tercio del siglo XIX —a partir de la revolución de 1868— cuando se cuestionaron las funciones que correspondían a las mujeres en el marco social y su lamentable situación cultural y educativa. Se llevaron a cabo diversas iniciativas, como debates e intervenciones de intelectuales en los que diferentes grupos ideológicos del país también se posicionaron, a lo que sin duda contribuyeron las pioneras iniciativas krausistas e institucionistas en favor de su cultura y educación y, sobre todo, una minoría de mujeres fueron creando un estado de opinión que traspasó el marco teórico y contribuyó a poner en marcha

⁷ Sáez, *Deberes de la mujer: Colección de artículos sobre la educación*, p. 5.

⁸ Del Real y Mijares, Matilde, *La escuela de niñas* (Madrid: Librería Viuda de Hernando, 1890), p. 8.

un proceso de cambio,⁹ como Concepción Arenal o Emilia Pardo Bazán, María Goiry, Bertha Wilhelmi, e intelectuales de la talla de Fernando de Castro, Rafael María de Labra, Francisco Giner de los Ríos. Reconocieron el trato desigual que las mujeres llevaban sufriendo a lo largo de la historia y reivindicaron el derecho de las mujeres a la educación.

Fernando de Castro, krausista y defensor de la educación femenina mostró una gran preocupación por este tema, como parte del proyecto de modernización de España. Una de las acciones más destacadas serían las 17 Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, en la Universidad Central de Madrid entre febrero y mayo de 1869, en las que se ponía de manifiesto a la mujer como maestra de sus hijos y eje de la familia y la sociedad, lo que hacía que su educación fuera una cuestión social de primer orden y la educación tradicional no era suficiente. Se precisaba una mujer más instruida que sirviera mejor al hombre y a sus hijos. Esta concepción hizo de la educación de la mujer un instrumento para la regeneración social. Un tímido avance criticado por mujeres como Emilia Pardo Bazán que denunciaba como se estaba permitiendo a la mujer instruirse pero no podía rebasar el «límite de las aficiones y no se conviertan en vocación seria y real».¹⁰

Ese mismo año otra iniciativa determinante para cultivar la vida intelectual de las mujeres nace con el nombre de Ateneo Artístico y Literario de la Mujer, dirigido por Faustina Sáez de Melgar, escritora y traductora. También de la mano de Fernando de Castro fue la creación de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer fundada el 1 de octubre de 1870 con su Escuela de Institutoras, y más tarde la Escuela de Comercio para Señoras (1878), la Escuela de Correos y Telégrafos (1883), el curso de Bibliotecarias y Archiveras (1894) y la Segunda Enseñanza de acceso a las escuelas profesionales de la Asociación. Suponían una esperanza para aquellas mujeres que querían ampliar su formación elemental y enseñanza primaria.

En 1882 se celebró el Congreso Nacional Pedagógico en el que la educación de la mujer no fue tema específico pero sí fue abordado reconociendo el estado precario en el que se encontraba. Más ilustrado se

⁹ Jover Zamora, José María, Gómez-Ferrer, Guadalupe y Fusi Aizpúrua, Juan Pablo, *España: Sociedad, política y civilización (siglos XIX y XX)* (Barcelona: Areté, 2001), pp. 623-627.

¹⁰ Pardo Bazán, Emilia, «La mujer española», *La España Moderna*, n.º 2, (1890), pp. 124-125.

retomaría en el Congreso Pedagógico de 1888 celebrado en Barcelona.¹¹ Sería en el seno del Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano celebrado en Madrid del 13 al 27 de octubre de 1892, en el que se dedicó una sección específica —la quinta— a la educación de la mujer bajo el título «Conceptos y límites de la Educación de la mujer y de la aptitud profesional de ésta». En ella Concepción Arenal hizo una defensa taxativa sobre el derecho a una educación igual que los varones:

[...] Si la educación es un medio de perfeccionar moral y socialmente al educando; si contribuye a que cumpla mejor su deber, tenga más dignidad y sea más benévolo; si procura fortalecer cualidades esenciales, generales siempre, aplicables cualesquiera que sean la condición y las circunstancias de la persona que forma y dignifica; y si la mujer tiene deberes que cumplir, derechos que reclamar, benevolencia que ejercer, nos parece que entre su educación y la del hombre, no debe haber diferencias[...].¹²

Respecto al Congreso de 1892, en este último se produjo un leve aumento de mujeres asistentes, un 28% de mujeres —frente al 23% de mujeres que habían asistido al Congreso de 1882—. La diferencia cualitativa más visible con respecto al anterior Congreso Pedagógico se aprecia en la composición del Comité Organizador en el que participaron veintidós mujeres¹³ y formaron parte de la Mesa de Honor tres de

¹¹ Scanlon, Geraldine, «Nuevos Horizontes culturales: la evolución de la educación de la mujer en España 1868-1900», en Sociedad Española de Historia de la Educación (coord.), *Mujer y educación en España, 1868-1975*, VI Coloquio de Historia de la Educación, (Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela, 1990), pp. 721-740, cfr. p. 730.

¹² Texto publicado en la revista *La Escuela Moderna. Revista Pedagógica Hispano-Americana*, año III, n.º 24, (marzo de 1893), pp. 161-177. Flecha García, Consuelo, «Lo que piensan las mujeres acerca de su educación», *Historia de la Educación*, n.º 26 (2007), pp. 395-435, cfr. 417.

¹³ El trabajo de Consuelo Flecha destaca algunas de ellas, en su mayoría maestras, profesoras de la Escuela Normal, institutrices, de Centros de comercio, idiomas, música gimnástica, así como escritoras, médicas o universitarias. Flecha, *op. cit.*, p. 397.

Sobre la educación de mujeres como tema objeto del Congreso Pedagógico véase: Carreño Rivera, Miriam y Colmenar Orzaes, Carmen, «Lo que piensan las mujeres acerca de los problemas de su educación en la España de fines del siglo xx», en Sociedad Española de Historia de la Educación (coord.), *Mujer y Educación e España, 1868-1975*. VI Coloquio de Historia de la Educación, (Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1990), pp. 95-103; Capel, Rosa María, «La apertura del horizonte cultural femenino. Fernando de Castro y los Congresos

ellas, Concepción Arenal, Soledad Acosta de Samper —colombiana— y Amelia Vas de Carvalho —portuguesa—. ¹⁴

Concepción Saiz de Otero, profesora de la Escuela Normal Central de Maestras, recopiló las afirmaciones más relevantes a favor de la educación de la mujer que se expusieron públicamente en el foro pedagógico más importante celebrado en nuestro país en 1892:

Si la señora [Concepción] Arenal, con la profundidad de su pensamiento y la fuerza de la convicción, indicó la necesidad de formar el carácter de la mujer, es decir, la personalidad completa; la señorita [Carmen] Rojo, con la competencia, hija de una laboriosa existencia consagrada a la enseñanza, presentó conclusiones tan razonadas y prácticas, que su inmediata realización no sería rechazada ni aún por los más refractarios a la ampliación de la cultura femenina. Y la señora [Emilia] Pardo Bazán puso con verdadera devoción, al servicio de causa para ella tan simpática, su elevada inteligencia y su galano estilo, é informándose en un sentido tan radical como altruista (ella no necesita pedir prerrogativas de que su talento goza), reclamó para la mujer todos los derechos concedidos al hombre. La misma tendencia manifestó, con tanta suavidad como energía y firmeza, la señora [Bertha] Wilhelmi en una memoria nutrida de convincentes datos numéricos. Y si enfrente de la señorita Alcañiz, que considerando a la mujer apta para el ejercicio del Profesorado hasta en las Universidades, conceptúa que debe abrirse camino en todas las carreras, se levantó la señorita [Ana] Solo de Zaldívar, que temerosa, y quizá con razón, de que el hombre no esté bastante educado para trabajar al lado de la mujer, combatió decidida e ingeniosamente tal aspiración, pidiendo para su sexo cultura amplia que no lo aleje de la vida del hogar, sentido en que también se pronunció la señora [Soledad] Acosta de Samper; no faltaron en la señora Albéniz y señoritas de la [Encarnación] de Rigada, [Matilde García del] Real y [María Amelia Vicente] Goyri, nuestras mantenedoras del generoso propósito de que a la mujer se la eduque para ser útil a sí misma, a la familia y a la sociedad, sin imponer restricciones, que justificadas por un caso, serían impugnadas por mil [los corchetes y la negrita son nuestros]. ¹⁵

Pedagógicos del siglo XIX», en María Ángeles Durán y *et al.*, *Mujer y sociedad en España (1700-1975)* (Madrid: Ministerio de Cultura, 1982), pp. 109-146.

¹⁴ Flecha, «Lo que piensan las mujeres», pp. 395-435.

¹⁵ Texto Publicado en la revista *El Magisterio Español* y que, a su vez, publicó la revista *La Escuela Moderna. Revista Pedagógica Hispano-Americana*, año III, n.º 23, (febrero de 1893). El texto transcrito ha sido extraído de: Flecha, «Lo que piensan las mujeres acerca de su educación», pp. 414-415.

Pero resultan desconcertantes los resultados obtenidos en la Asamblea General del Congreso Pedagógico de 1892 relativos a las votaciones que se llevaron a cabo para concluir si a las mujeres convenía que tuvieran los mismos derechos que hombres; si debían recibir la misma educación y si podían desempeñar todas las profesiones. Mayoritariamente se apoyó que las mujeres debían tener los mismos derechos que los hombres, «en bien propio y de la especie, todas sus facultades, así físicas como intelectuales» (492 a favor, 56 en contra, 100 abstenciones). Sin embargo cuando se tuvo que dar un paso más aparecieron los fantasmas de la tradición. En relación a la segunda pregunta, si las mujeres debían tener una educación igual a la de los hombres, los resultados reflejan menos acuerdo. Frente a los 302 votos afirmativos, 247 congresistas votaron en contra y 99 se abstuvieron. Aún más apreciables son las diferencias relativas a la cuestión de si las mujeres pueden desempeñar todas las profesiones: 260 votaron a favor, mientras 290 congresistas votaron en contra y 98 se abstuvieron. Estos resultados no son más que un retrato de la sociedad española de aquel momento a caballo entre el peso de la tradición y la desconfianza hacia cualquier progreso de las mujeres —son ilustrativas las palabras de Pedro de Alcántara García, nos atrevemos a decir, con tono peyorativo calificando el tema de la educación de la mujer como «cuestión batallona»¹⁶ y las nuevas convicciones ideológicas y políticas del liberalismo que progresivamente iban abriéndose paso de forma imparable transformando definitivamente el estatus de las mujeres.¹⁷

2. LA POLÍTICA EDUCATIVA DECIMONÓNICA. LA ESCUELA QUE CONFIGURÓ IDENTIDADES DE GÉNERO DIFERENCIADAS

En España la alternancia de los gobiernos moderados-conservadores que va desde 1844 hasta 1868 revela una cultura política con escasos progresos para la educación de la mujer que consolidó identidades diferenciadas desde la escuela. En 1841 el porcentaje de alfabetismo femenino no llegaba al 10%, frente a un 39% de los varones. Las décadas

¹⁶ *Ibidem*, p. 399.

¹⁷ Palacios, «Mujeres aleccionando a mujeres», p. 116. Véase también Palacios Lis, Irene, *Mujer, trabajo y educación: (Valencia, 1874-1931)*, (Valencia: Universitat de València, 1992).

centrales del siglo confirman pocos progresos aunque, sin embargo, en 1860 sí se produce un desigual crecimiento en los porcentajes de alfabetización por sexos. Mientras que en los hombres el porcentaje de varones alfabetizados disminuye a un 35%, en el caso de las mujeres alfabetizadas sube a un tímido y lento casi 14%.¹⁸

Si algo caracterizó la política educativa decimonónica fue la de concebir la instrucción de las mujeres como un «asunto privado». Teniendo en cuenta que el trabajo doméstico de las mujeres era gratuito y se conformó como el pilar básico de la estructura económica y social familiar, especialmente de aquellas que pertenecían al mundo rural, todos los esfuerzos se dirigieron a que las mujeres asumieran este papel a través de una educación moral, religiosa y privada que enseñara las conductas propias de su sexo. La gran mayoría de las mujeres recibieron la educación que les podía dar su madre como «maestra natural», que a su vez, no había recibido ninguna.

Una práctica muy extendida durante la primera mitad del siglo XIX constituyó la realizada por las llamadas «maestras “amiga” o de “calceta”, que se encargaban del cuidado de niñas de diversas edades y se ocupaban de enseñarles costura». ¹⁹ El reducido honorario que obtenían era complementado con la venta de las labores realizadas. Los conocimientos que ofrecían quedaban muy lejos del origen de la profesión de maestra.

En este aspecto, la clase social marcó diferencias determinantes en relación a sus posibilidades de ser educadas y al tipo educación. Las niñas pertenecientes a las clases populares y familias campesinas, en el mejor de los casos, podían recibir algunos rudimentos de alfabetización en la escuela de pobres, mientras que las mujeres de mayor nivel social recibieron lo que se denominó una educación de adorno que les proporcionaba conocimientos para aprender a leer, escribir, cocinar y trabajos propios de su sexo: costura y bordado así como formación sobre la fe cristiana. Las más privilegiadas podían complementar su formación con conocimientos de geografía, historia, música, dibujo y francés. Pero todo ello, sin ningún tipo de regularidad y con escasos fines prácticos. Es una educación identificada con el sedentarismo, la debilidad y la

¹⁸ Guereña, Jean Louis y Viñao Frago, Antonio, *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)* (Barcelona: EUB, 1996), p. 148.

¹⁹ Ballarín, *La educación de las mujeres*, p. 47.

enfermedad como principales ideales de belleza propios de los cánones femeninos de la época.²⁰

Pero como afirma Pilar Ballarín, la clase social alta no fue homogénea y la mujer burguesa se convirtió en vehículo principal de esta clase social para incorporarse a un estatus económico superior, lo que impulsó el desarrollo de una educación adaptada a su rol.²¹ Para las mujeres de clase media, «cazar» a un marido con buena posición económica se convertía en una necesidad vital. Fue el grupo de mujeres que más sufrió la hipocresía de la sociedad española de aquel momento. Necesitaban trabajar por las dificultades económicas familiares, pero debían aparentar estar ociosas en medio de la miseria. Difícilmente podían disponer de institutrices o acudir a colegios de élite como las mujeres de clase alta. Por otra parte, tampoco podían asistir a la escuela pública considerada más propia de las clases populares. Las escuelas particulares de enseñanza para niñas que algunas mujeres abren en sus casas fueron una opción. En ellas se enseñaba labores, idioma o música y, en ocasiones, a leer, escribir, y contar y algunas nociones de gramática, historia y geografía.

De mayor trascendencia fueron los colegios de religiosas que desde principios de siglo fueron creando escuelas para niñas a cargo de Congregaciones religiosas. En 1804 se funda la Congregación de Santa Ana, en 1826 el Instituto de las Carmelitas de la Caridad, en 1829 las Escolapias, en 1845 las Adoratrices y el Instituto de Inmaculada Concepción y en 1856, el Instituto de la Anunciata.

A pesar de que las mujeres burguesas se conformaron como el grupo más permeable a la alfabetización, no alcanzarían mayor nivel de instrucción que los conocimientos morales y domésticos necesarios para llegar a ser una mujer privada de iniciativa, cuyo espacio vital sería el hogar y su misión se limitaría a atender a los demás. Contrasta con la gran actividad laboral de las mujeres de clase baja —por otra parte necesaria para la subsistencia familiar— y la variada e intensa actividad social de las mujeres de clase alta.

Los liberales españoles influenciados por los ecos de la Ilustración y las ideas político-pedagógicas de los revolucionarios franceses, consideraron la educación como la herramienta básica de progreso de

²⁰ Ballarín Domingo, Pilar, «La educación de la mujer en el siglo XIX», *Historia de la Educación*, n.º 8 (1989), pp. 245-260, cfr. p. 249.

²¹ Ídem.

la sociedad. Conscientes de la importancia de la educación lograron incluir en la Constitución de Cádiz de 1812 el título IX dedicado a la instrucción pública. Los artículos que van del 366 al 371 establecían la obligatoriedad de crear escuelas en todos los pueblos de la monarquía con una educación uniforme que «enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles». Este mandato constitucional defendió la universalidad de la instrucción primaria, en lo que a clases sociales se refiere, pero excluyó a las mujeres.²² Para abordar la cuestión de la educación se encargó un año más tarde, en 1813 a la creada también ese mismo año, Junta de Instrucción Pública, un dictamen sobre la reforma general de la educación nacional. Realizado por José María Quintana, hombre ilustrado y liberal, redactó el denominado «Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública», conocido popularmente como «Informe Quintana». El texto fue empleado en 1814 para el denominado «Dictamen y Proyecto de Decreto para el Arreglo General de la Enseñanza Pública». Concebía un sistema de enseñanza estatal pública, uniforme y gratuita, reconociendo la libertad para la creación de centros de enseñanza privada. Explícitamente dejaba claro que la cuestión de la educación de las mujeres era algo distinto:

No hemos hablado en esta exposición, ni dado lugar entre las bases, a la instrucción particular que debe proporcionarse a las mujeres [...] La Junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica, que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha.

Esta afirmación legitimó la idea de que la educación de las mujeres se sustentaba en la educación moral, baluarte de la educación femenina, pues como leemos en dicho informe Quintana:

Principal objeto de la que debe darse a las mujeres, [...] cabalmente la que debe darse a las mujeres ha de ser doméstica y privada en cuanto sea posible, pues así lo exige el destino que tiene ese sexo en la sociedad, la cual se interesa principalmente en que haya buenas madres de familia.

²² Ballarín, «La escuela de niñas en el siglo XIX», p. 147.

Pero la vuelta de Fernando VII en 1814 propició la anulación la Constitución de 1812 y los textos legislativos en materia educativa, aprobando de nuevo la Real Cédula de 11 de mayo de 1783,²³ a partir de la cual el modelo de educación gratuita de niñas continuaría a cargo de las Diputaciones de Barrio. Durante este periodo revisten especial interés dos iniciativas educativas. En 1819 se crearon los Reales Estudios de Dibujo y Adorno para niñas (Real Cédula de 8 mayo 1819), encomendada a una Real Junta de Damas presidida por la infanta María Luisa. Ofrecía a las niñas educación superior y su principal objetivo era económico —con claro precedente en las escuelas creadas por las Sociedades Económicas de Amigos del País del siglo XVIII—. «La enseñanza corría a cargo de profesores, pero era preceptivo que estuviese presente en todas las clases una viuda de «de notoria buena conducta» que actuase de vigilante. Los requisitos para la admisión eran: conocimiento de la doctrina cristiana, saber leer y tener noción de los principios de escribir, si bien estos dos últimos requisitos no eran indispensables. En ese mismo año se crearon también los centros de enseñanza mutua lancasteriana para niñas (Real Orden de 6 octubre de 1819)».²⁴

La llegada del gobierno liberal, favoreció la aprobación en 1821 del Reglamento General de Instrucción Pública, que retomaba los principios educativos que articularon el Informe Quintana, concretamente en el capítulo X, artículo 120 sobre la enseñanza de las mujeres decía: «Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo». Venía a legitimar dos modelos de educación escolar, que preparaban para funciones sociales diferentes. A los niños los formaba para desarrollarse en el espacio público frente a las niñas que eran preparadas para asumir funciones subordinadas a los varones y dedicadas al cuidado de los demás y el gobierno del hogar.

La restauración del absolutismo fernandino en 1823 supuso volver a empezar y la anulación de todo lo legislado durante el trienio liberal. Las fundaciones religiosas para la educación de niñas se siguieron promoviendo entre 1823 y 1833 así como las Casas de Educación, que se crearon para niñas de familias acomodadas. Mientras, las niñas de la burguesía o clase media seguirían asistiendo a escuelas privadas

²³ Flecha García, Consuelo, *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX* (Sevilla: GIHUS, 1997).

²⁴ Fernández Valencia, «La educación de las niñas», p. 432.

religiosas. Como se había dicho anteriormente, en 1804 se funda la Congregación de Santa Ana, en 1826 el Instituto de las Carmelitas de la Caridad y en 1829, las Escolapias.

A pesar de que la educación femenina no fue algo prioritario, resulta paradójico como el Reglamento General de Escuelas de 1825, recalca además de una formación cristiana —catecismo— y doméstica —labores—, conocimientos de «lectura, escritura y cálculo de difícil aplicación», cuando a las maestras no se les exigían estos conocimientos.

La muerte de Fernando VII en 1833 abrió una crisis política y una guerra civil, pero supuso la transición política hacia el liberalismo²⁵ y el establecimiento de un nuevo orden social y económico que se consolidó, en lo educativo, con la aprobación de la primera Ley Educativa de 1857 que estructuraba el sistema de educación nacional del país articulado en tres niveles educativos —primario, enseñanza media o secundaria y estudios superiores—. Previo a esta ley, se fueron aprobando planes generales de instrucción pública, con los que se pretendía avanzar en la educación pero que consolidaban un currículo diferenciado, limitaba el acceso de las mujeres a niveles de enseñanza que no fueran la elemental, y legitimaba de nuevo el rol social que las niñas debían cumplir en su etapa de adultas en el seno doméstico y privado. Muestra de ello fueron el Plan General de Instrucción Pública —Real Decreto de 1 de agosto de 1836— o la Ley de 21 de julio de 1838, que instaban al establecimiento de escuelas segregadas por sexo con una formación también diferente; o el Reglamento provisional de las Escuelas de Instrucción Primaria Elemental, de 26 de noviembre de 1838 y la Real Orden de 17 de octubre de 1839, que se preocuparon por garantizar que las labores propias del sexo fueran un elemento prioritario en la educación femenina, además de una cuestión de «inmediata utilidad para las familias pobres».

Hasta la aprobación de la Ley Educativa de 1857, el mal estado de la educación y las escuelas de niñas fue objeto de preocupación del gobierno que trataron de mejorar a partir del control de la Inspección general de enseñanza. También se trató de aumentar la calidad formativa de las escuelas exigiendo mayores conocimientos de escritura y materias para la obtención del título de maestra. En el año 1850, había 4.066 maestras, pero de éstas sólo 1.871 poseían el título adecuado.

²⁵ *Ibidem*, p. 435.

2.1. Una ley educativa centenaria. Garantía de la cultura doméstica dirigida a las mujeres

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 —conocida como Ley Moyano, Ministro de fomento—, instauraba la obligatoriedad escolar de 6-9 años, impartida en escuelas públicas o en enseñanza doméstica, y la gratuidad para los más pobres mediante certificación, tratando de dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad. Pero, también sirvió para garantizar la segregación escolar por estatus social privilegiando a los sectores urbanos. Los artículos que van del 104 al 107 indicaban que las escuelas superiores, las de adultos y las de párvulos exigían poblaciones superiores a 10.000 almas limitando así las posibilidades formativas de las zonas rurales.

Pero las diferencias más palpables fueron las de género. El artículo 100 de la Ley establecía una oferta escolar diferente a niños y niñas: «en todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una escuela pública elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas». Niños y niñas de la escuela elemental estudiarían Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, lectura, escritura, gramática y principios de aritmética. Pero, mientras que para los niños el currículo incluía, además, nociones de agricultura, industria y comercio, para las niñas incluiría «labores propias de su sexo». En las escuelas que se impartía enseñanza superior, los niños ampliarían sus conocimientos con formación preprofesional, principios de geometría, dibujo lineal y agrimensura, rudimentos de historia y geografía y nociones generales de física e historia natural. Una formación dirigida a la actividad laboral futura. Para las niñas, se incluirían los rudimentos de historia y geografía así como elementos de dibujo aplicados a «las labores» y ligeras nociones de higiene doméstica.

Estas diferencias curriculares muestran como la ley Moyano sirvió para reforzar y legitimar el papel de las mujeres como transmisoras de valores políticos y morales. Asimismo sirvió para consolidar la cultura doméstica como eje de la formación escolar de las mujeres. A finales de siglo esta mayor instrucción para las niñas favorecería un mejor gobierno de la casa pero sin ningún atisbo de esperanza ni horizonte profesional.

La asignatura Ligeras Nociones de Higiene Doméstica, aunque sólo formaba parte de los estudios que debían cursar las niñas en las escuelas primarias superiores, también tuvo presencia en las escuelas elementales a través de los libros de lectura. A ella se orientaron otras

enseñanzas como la escritura, cálculo, necesarias para la higiene, y la economía del hogar y la lectura como instrumento imprescindible para interiorizar ese mensaje. La higiene doméstica se articulaba en dos partes, una primera, que tomaba como base el discurso médico y reivindicaba la salud del cuerpo y la prevención de enfermedades; y otra parte, relativa a la economía doméstica dirigida a adquirir conocimientos sobre contabilidad doméstica, ahorro, alimentación, orden y limpieza de la casa. Se pueden recordar algunos de los libros publicados en esa época empleados por las maestras como el libro de *Nociones de Higiene Doméstica y gobierno de la casa* (1860) de Pedro Felipe Monlau —libro aprobado para su uso según Orden de 22 de enero de 1861—; *Manual de la joven adolescente o un libro para mis hijas* (1881); *Deberes de la mujer: Colección de artículos sobre la educación* (1866), ambos de Faustina Sáez de Melgar; *Flora o la educación de una niña* (1881) de Pilar Pascual de San Juan (fig. 1) o el tratado de Pedagogía que publicó junto a Jaime Viñas Cusí titulado *La educación de la mujer: Tratado de Pedagogía para las Maestras de primera enseñanza y aspirantes al magisterio* (1904), y *La escuela de niñas* (1890) de Matilde Real y Mijares. En todas estas obras se muestra una estructura familiar tradicional en la que el padre representa la unidad familiar de primer nivel que ocupa el espacio público, y a la mujer la sitúan en un nivel subordinado en el espacio privado que organiza la vida doméstica. El manual de Antonio Surós titulado *Lecciones de higiene y economía doméstica para uso de las maestras de 1.ª enseñanza y madres de familia* (fig. 2), da buena cuenta de ello:

Al marido le incumbe, por derecho natural, dictar las reglas bajo las cuales se ha de regir la familia, dirigir los negocios exteriores, y adquirir los materiales para edificar la casa, según la expresión de los libros sagrados. Es peculiar de la mujer administrar los fondos para el régimen interior de la familia, criar los hijos y formar su corazón; animar al marido a soportar los trabajos con resignación para que no desfallezca en sus empresas, y no se aparte del hogar la dicha del justo, recompensa del hombre honrado y laborioso.²⁶

²⁶ Surós, Antonio, *Lecciones de higiene y economía doméstica para uso de las maestras de 1.ª enseñanza y madres de familia* (Barcelona: Plaza y Janés, 1880), p. 22. La cita corresponde a esta edición de 1880.

Hacia finales de siglo, y a pesar de las grandes resistencias a la incorporación de las mujeres al trabajo, la profesión de maestra fue legitimada por considerarse una prolongación natural y una proyección hacia el espacio público de lo realizado en el seno privado y familiar. Muchas mujeres ejercieron durante años sin ninguna titulación, teniendo escasos conocimientos de lectura, escritura y buenos modales. La Ley Moyano dispuso la creación «recomendable» de Escuelas Normales de maestras mientras que hacía obligatoria la creación de Escuelas Normales de maestros en cada provincia, con cargo a los presupuestos provinciales. Hasta que no estuvo regulada oficialmente esta profesión, las maestras se formaron en centros privados o en la Escuela Lancasteriana, desde 1819, obteniendo el título tras un examen de reválida en la Escuela Central de Maestros. Las mujeres tuvieron que esperar casi dos décadas hasta que en 1858 abriera sus puertas la Escuela Normal Central de Maestras en Madrid —la de Maestros se había creado en 1839—. Dicha escuela se erige sobre la base de la Lancasteriana, bajo la dirección de Ramona Aparicio, a su vez directora de la escuela Lancasteriana que quedó como escuela aneja de prácticas. Para ingresar en los estudios de magisterio se requería tener entre 17-21 años, acreditar buena conducta moral y religiosa debidamente certificada por el párroco y la autoridad civil, así como no padecer enfermedad contagiosa ni tener defecto físico. También aprobar mediante examen los conocimientos que comprendía el programa elemental de niñas. Específicamente debía demostrar su conocimiento en las labores propias de su sexo, presentando alguna muestra confeccionada por la aspirante.

Los discursos políticos y pedagógicos se encargaron de dibujar el ideal de «maestra maternal», dotando de feminidad esta actividad garantizada a través del currículo que establecía la Ley Moyano. Hasta 1877 no se unificaron los planes de estudios de las Escuelas Normales femeninas, comprendiendo dos cursos académicos, al final de los cuales se obtenían respectivamente los títulos de Maestra Elemental y Superior.²⁷ El abanico de posibilidades formativas y profesionales se iba abriendo, y a partir del Decreto de 17 de marzo de 1882 se adjudicó a las maestras, con carácter exclusivo, la enseñanza de párvulos,

²⁷ Colmenar Orzaes, Carmen, «Contribución de la Escuela Normal Central de Maestras a la educación femenina en el siglo XIX», *Historia de la Educación*, n.º 2 (1983), pp. 105-112.

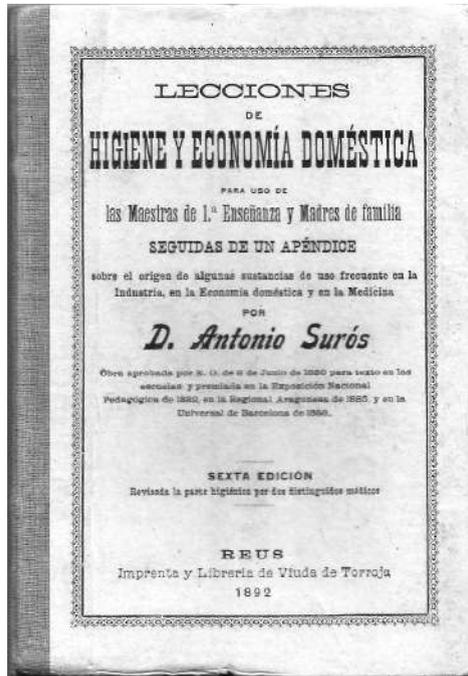
cuestión defendida años atrás por Pablo Montesino —autor del Reglamento de Escuelas de 1838—.

Para terminar, y una vez revisados los discursos e hitos legislativos de la política educativa más importantes del periodo decimonónico, podemos afirmar que la situación problemática en la que se encontraba la educación de las mujeres fue poco a poco ocupando un primer plano en los debates políticos. Las reivindicaciones más avanzadas en relación a los discursos a favor de la educación de las mujeres vinieron de la mano de los sectores políticos liberales más progresistas. Krausistas e institucionistas se posicionarían a favor de la educación de la mujer aunque sin cuestionar el modelo de ángel del hogar. Las mujeres pasaron de ser invisibles en la escuela a ser un instrumento de progreso social al que había que preparar para ser buenas esposas, buenas madres y buenas amas de casa. Para garantizarlo, la estructura legislativa y especialmente la Ley Moyano consolidarían modelos de educación diferenciada para las niñas. Todavía en 1900 la tasa de alfabetización femenina alcanzaría a un 25% de las mujeres. Quedarían aún muchos años para ver hechas realidad las reivindicaciones de Concepción Arenal o Emilia Pardo Bazán dirigidas a una educación en beneficio propio de las mujeres y su emancipación.

Figura 1



Figura 2



MUJERES Y EDUCACIÓN EN LOS MOVIMIENTOS REGENERACIONISTAS Y RENOVADORES. INSTITUCIONISTAS, REPUBLICANOS Y OBREROS, EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX¹

Luz SANFELIU GIMENO
Universitat de València

Tras el desastre y la crisis del 98, el regeneracionismo surgió en la sociedad española, como la toma de una conciencia crítica en torno a la realidad política, social, económica, cultural y moral acaecida tras la derrota de las colonias de ultramar en América —Puerto Rico y Cuba— y en Filipinas. Ciertas élites intelectuales, políticos interesados en el progreso de las clases populares, sectores preeminentes de las clases medias, y algunos intelectuales y científicos que conformaron la Generación del 98, se aplicaron a la tarea de recrear nuevos modelos de convivencia sociopolítica de índole variada. A este respecto Manuel de Puelles afirma que hay que hablar del regeneracionismo como un fenómeno complejo, ambiguo y multívoco.² En suma, regeneracionismos diferentes y plurales insistieron, como los republicanos, en la renovación de la enseñanza, en el progreso científico y en priorizar los asuntos educativos y culturales en el quehacer político³ o, como los institucionistas, en una concepción del conocimiento y de la educación como bienes que debían estar al alcance de todos y ser instrumentos fundamentales para la reforma del ser humano, de la sociedad y del Estado.⁴

¹ Este trabajo participa del Grupo de Excelencia *Grup d'Estudis Històrics sobre les Transicions i les Democràcies (GEHTID)* (PROMETEO/2016/108).

² Puelles Benítez, Manuel de, «Política y Educación: Cien años de Historia», *Revista de Educación*, número Extraordinario, (2000), p. 89.

³ Capitán Díaz, Alfonso, «Republicanismo histórico, Regeneracionismo y educación (1898-1903)», *Revista Española de Pedagogía*, n.º 213, (mayo-agosto 1999), p. 215.

⁴ Suárez Cortina, Manuel, «El republicanismo institucionista en la Restauración», *Ayer*, n.º 39, (2000), pp. 77-79.

En otros casos, como en el del movimiento obrero de signo anarquista o socialista con sus diferentes matices, no hubo reformismo regenerador sino más bien un movimiento utópico y de aspiraciones revolucionarias, que concibió la instrucción como una herramienta fundamental para que la clase obrera acabase con el estado de injusticia en el que se hallaba sumida. Puesto que la ignorancia era considerada un elemento de dominación, la educación integral se concebía como el único medio para acabar con la desigualdad social.⁵ Pese a sus diferencias, tanto socialistas como anarquistas difundieron discursos y aplicaron prácticas en la educación formal y no formal renovadoras a nivel pedagógico, que entroncaban con las propuestas más innovadoras que estaba planteando, en ese contexto, la Escuela Nueva.

En cualquier caso, las prácticas regeneracionistas y los anhelos de cambio impregnaron los debates y las acciones sociales y una parte de las polémicas finiseculares, que se centraron también en despejar el «enigma de la feminidad». Mientras, los movimientos de mujeres, desde distintas culturas políticas y pedagógicas —institucionistas, republicanas, anarquistas o socialistas— propiciaron la reformulación de un nuevo sujeto femenino acorde con las ambiciones regeneradoras, haciendo también de la educación el arma prioritaria para la emancipación femenina en temas como el acceso a la universidad, la preparación profesional o la difusión y demanda de derechos igualitarios.⁶ No hay que olvidar que la sociedad española de 1900 registraba unos índices de analfabetismo del 71.43% para las mujeres y del 55.70% para los hombres,⁷ lo que limitaba las posibilidades femeninas en todos los órdenes de su existencia.

⁵ Tiana Ferrer, Alejandro, «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)», *Historia de la Educación*, n.º 2, (1983), pp. 116-117.

⁶ Ramos Palomo, María Dolores, «La República de las librepensadoras: laicismo, emancipismo, anticlericalismo», *Ayer*, n.º 60, (2005), pp. 45-74.

⁷ Ballarín Domingo, Pilar, «La educación de la mujer española en el siglo XIX», *Historia de la Educación*, n.º 8, (1989), p. 249.

1. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. EDUCACIÓN Y RECONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LAS MUJERES

En base a la idea de la bondad y perfectibilidad humana, el institucionalismo hizo de la reforma educativa el soporte básico de la reforma social y de la democratización del sistema político.⁸ Partiendo de la constatación del atraso y de la falta de libertades que vivía España en materia de educación y de investigación científica, los institucionalistas apostaron por reformar en profundidad el sistema educativo, mirando a Europa. La Institución Libre de Enseñanza ILE —de 1876 a 1936—, pretendía formar para la libertad y en libertad, y por ello su programa pedagógico integral incluía también la educación en una ciudadanía civil y política pensada, asimismo, para las mujeres y para los grupos y las asociaciones obreras y populares. Una educación que tenía por objetivo preparar a los sujetos durante todo el ciclo vital para ser útiles al servicio de la patria, construyendo y edificando la capacidad intelectual «de unos nuevos ciudadanos [...], hombres que influy[eran] en el país desde una acepción clara del deber comunitario».⁹ Desde esta perspectiva, la ILE desarrolló una serie de principios pedagógicos fundamentados en la coeducación, entre otras cuestiones, tratando de educar a niñas, jóvenes y mujeres en cierta igualdad y también capacitarlas para la vida mediante el contacto directo con la realidad del mundo que debía ser objeto de atención y materia de aprendizaje.¹⁰

La educación de las mujeres se planteaba, por tanto, como un elemento imprescindible para elevar el nivel de cultura y educacional de la población femenina, como paso previo a su liberación y como principio de avance de la sociedad.¹¹ En esta línea, Cossío afirmaba: «Es una necesidad imperiosa borrar el abismo que existe hoy entre la cultura de la mujer y la del hombre, origen de la resistencia más considerable y tenaz que se opone al progreso».¹² Pese a esta teórica igualdad de

⁸ Suárez Cortina, «El republicanismo institucionalista», p. 79.

⁹ Mayordomo Pérez, Alejandro, *El aprendizaje cívico*, (Barcelona: Ariel, 1998), p. 77.

¹⁰ Cuesta Escudero, Pedro, *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, (Madrid: Siglo Veintiuno, 1994), pp. 143-145.

¹¹ Turin Yvonne, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, (Madrid: Aguilar, 1967), pp. 211.

¹² Bartolomé Cossío, Manuel, «Las ventajas de la educación mixta», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n.º 4, (1898), p. 118.

planteamientos educativos, para los institucionistas las identidades femeninas debían continuar haciendo de la maternidad uno de los ejes vertebradores.

Pero, para superar el señalado abismo entre los géneros, los hombres de la ILE se implicaron en la difusión de estos planteamientos educativos en múltiples frentes. Buen ejemplo de ello es que, en 1882, en el Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Madrid, José Sama y Giner de los Ríos defendieron la idea que abogaba por la coeducación, es decir, por educar a niños y niñas en los mismos espacios, «dado que en la sociedad tampoco es posible separarlos». ¹³ Igualmente Gumersindo de Azcárate, que desde 1895 presidió la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, defendió un modelo de identidad femenina relacionada con el saber en contra de los prejuicios de la época puesto que como afirmaba: «la mujer culta es la mujer completa; porque la marisabidilla es su caricatura». ¹⁴ Adolfo Posada desarrolló también una importante labor difundiendo el concepto de feminismo desde diferentes perspectivas: pedagógica, moral, sociológica, económica y ética y declarándose, finalmente, favorable al feminismo radical de Stuart Mill y de los movimientos sufragistas de los países anglosajones que demandan el derecho al voto, la igualdad jurídica, la promoción cultural y la paridad salarial. ¹⁵

Como señalaba Concepción Sáiz de Otero, diversos intelectuales vinculados a la ILE trabajaron a través de sus instituciones «para formar a la mujer española ilustrada, sin pedantería y capaz de ejercer una profesión sin dejar de ser mujer». ¹⁶

Por su parte, las mujeres de ideas progresistas de la talla de María Amalia Goyri o María de Maeztu, compartieron la impronta pedagógica y el trabajo en la ILE apostando, además, por reclamar derechos femeninos en el campo político. María de Maeztu, regentó el Instituto-Escuela y la

¹³ Cuesta, *La escuela en la reestructuración*, p. 145.

¹⁴ Azcárate Menéndez, Gumersindo de, «La instrucción de la mujer y la educación del hombre», *Instrucción para la Mujer*, n.º 1, (1882), pp. 1-2. Citado en Flecha García, Consuelo, *Las primeras universitarias en España. 1872-1910*, (Madrid: Narcea, 1996), p. 54.

¹⁵ Di Febo, Giuliana, «Orígenes del debate feminista en España. La escuela krausista y la Institución Libre de Enseñanza (1870-1890)», *Revista de Ciencias Sociales*, n.º 12, (1976), pp. 77-80.

¹⁶ Sáiz de Otero, Concepción, «El feminismo en España», en Amalia Martín-Gamero, (Introducción y Comentarios), *Antología del Feminismo*, (Madrid: Alianza, 1975), p. 145.

Residencia de Señoritas, abierta en 1915, y se comprometió con diversas organizaciones feministas, destacadamente con el Lyceum Club. Comprendió, además, que la regeneración educativa, en el caso de las mujeres, era un imperativo moral y una función social, no sólo la acumulación de saberes y títulos.¹⁷ María Amalia Goyri, por su parte, fue una de las primeras estudiantes oficiales de la Facultad de Filosofía y Letras y, posteriormente, profesora del Instituto-Escuela creado en 1918. Andando el tiempo, se convirtió en la gran colaboradora de la ingente obra de su marido, Ramón Menéndez Pidal y, además, defendió en la prensa escrita los derechos de la mujer.

Cabe destacar también que la Residencia de Señoritas potenció la vida cultural y formativa de las alumnas que alojaba, contó con buenas bibliotecas, visitas a museos o excursiones y promovió conferencias pro emancipación, en las que participaron mujeres feministas como Carmen de Burgos, Clara Campoamor y Victoria Kent, esta última formada también en la ILE. Igualmente, la Junta de Ampliación de Estudios, que concedía sus becas con una notable paridad, facilitó las estancias en el extranjero a maestras y científicas para formarse profesionalmente, favoreciendo su contacto con costumbres y mentalidades más modernas respecto a los roles de género, entre 1907 y el final de la II República.

La renovación y regeneración que aportó la Institución se dejó sentir también, en el caso catalán, por la influencia de pedagogas y maestras de esta tendencia como Celeste Vigneaux, que introdujo el método Montessori en la escuela pública catalana y fundó la primera cantina escolar en 1907, en el barrio de Hostafrancs.¹⁸ Igualmente sobresaliente fue la maestra María Baldó, comprometida con el movimiento feminista catalán y directora de la escuela de niñas la «Farigola» y del primer grupo escolar femenino de Barcelona «El Tomillo». Formó parte del Patronato Escolar del Ayuntamiento y fue decana del Casal del Mestre.¹⁹ Un renombre más acreditado a nivel nacional obtuvo la feminista y pedagoga vinculada también al institucionismo, Rosa Sensat,

¹⁷ D'Olhaberriague Ruiz de Aguirre, Concha, *Vida de María de Maeztu*, (Madrid: Asociación Matritense de Mujeres Universitarias, EILA Editores, 2013).

¹⁸ Hernández, Carles, Sanromá, Joan i Hernández, Mireia, *Celestina Vigneaux. Les cantines escolars a Barcelona i la renovació pedagògica a l'escola pública*, (Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2005).

¹⁹ Tort Bardolet, Antoni, «María Baldó. Mestra, folklorista, política», [en línea]. *Diccionari Biogràfic de Dones*. http://www.dbd.cat/fitxa_biografies.php?id=1198 [Consulta 17 de abril de 2019].

que teorizó sobre el régimen coeducativo en su obra, *Cómo se enseña la economía doméstica*. Sensat partía de la idea de que debía educarse a las jóvenes para bastarse a sí mismas y para ser esposas y madres, aunque siempre en conocimientos científicos y útiles. Estos planteamientos tuvieron una influencia decisiva en los sectores pedagógicos más renovadores. También Leonor Serrano fue una maestra innovadora que investigó sobre la enseñanza de párvulos, sobre la enseñanza de la geografía y sobre la educación femenina en su obra *La educación de la mujer de mañana* (1923) donde distinguía entre la maternidad biológica y la cultural, en una mezcla de modernidad y tradición, y hablaba del especial contacto de las mujeres con la naturaleza.²⁰

Las iniciativas regeneradoras de la ILE, cuyo alcance llegaron solo a grupos reducidos de las clases medias, abrieron a las mujeres españolas las puertas a una educación de calidad y al ejercicio profesional en determinados campos, también científicos y universitarios. La influencia del institucionismo en la mejora de las políticas públicas posibilitó también que las niñas y jóvenes accedieran a métodos de aprendizaje iguales a los de los niños, aunque el conocimiento de las tareas propias de su sexo continuó siendo un requisito imprescindible de su educación. Igualmente, la ILE posibilitó que una nueva generación de maestras y pedagogas alcanzaran protagonismo y reconocimiento público a través del ejercicio de su labor docente.

2. LAS ESCUELAS LAICAS FEMENINAS, UN CAMINO HACIA LO PÚBLICO

A finales del siglo XIX, los discursos republicanos, influidos por el modelo social krausista, partían de la idea de que la reforma educativa impulsaría el proceso democratizador y sería el punto de inicio de la reforma social.²¹ Desde su perspectiva, sólo una educación laica, científica y racional para los sectores obreros podría desarraigarnos de la

²⁰ Artero Broch, Inmaculada y Ortell Roca, Miquel, *Leonor Serrano, educadora i feminista en temps de canvis (1890-1942)*, (Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2015).

²¹ Colom Cañellas, Antoni Juan, «L'Actualitat del pensament educatiu republicà», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, n.º 11, (gener-juny 2008), pp. 32-49.

ignorancia y de la incultura, dado que ni la modernización social, ni el acceso al poder serían posibles mientras la «nación noble» se mantuviera bajo el dominio de los grupos católicos y conservadores que basaban su dominio en la incultura del «pueblo».²² La educación era también para estos sectores republicanos un mecanismo imprescindible para impulsar el progreso y la regeneración nacional,²³ en el que las mujeres tenían derecho teóricamente a una instrucción diferenciada centrada en formarlas como esposas y madres republicanas pero que, asimismo, debía poder mejorar sus condiciones laborales, económicas y vitales.²⁴ Por esta razón los republicanos demandaban en alguno de sus artículos, «Interesar a las mujeres en la regeneración de nuestra patria» ya que «el día que las mujeres [fuesen] ilustradas [...] la reacción quedará desarmada para siempre».²⁵

Desde esta perspectiva, distintos núcleos de mujeres republicanas partidarias del laicismo y del librepensamiento agruparon fuerzas para manifestar sus reivindicaciones y emprender acciones tendentes a paliar las deficientes condiciones formativas en que vivía la población femenina, haciendo conscientes a las mujeres de sus limitaciones de género. Así pues, a través de la revista *Las Dominicales del Libre Pensamiento*, periódico republicano y librepensador fundado en 1883, dichos núcleos de mujeres difundieron sus primeros mensajes y coordinaron sus acciones educativas. En dicha publicación, la escritora Rosario de Acuña marcó en 1887 el camino a seguir al cuestionar los roles de género tradicionales afirmando: «El amor sexual no es tu único destino, antes de ser hija, esposa y madre, eres criatura racional, y a tu alcance está lo mismo criar hijos que educar pueblos».²⁶ Como señala Solange Hibbs-Lissorgues, para Acuña, la regeneración social de las mujeres pasaba por la educación, «único camino para la posesión de sí misma».²⁷

²² Duarte Montserrat, Ángel. *Història del republicanisme a Catalunya*, (Lleida: Eumo, 2004), p.158.

²³ Duarte Montserrat, Ángel y Gabriel, Pere, «¿Una sola cultura republicana ochocentista en España?», *Ayer*, n.º 2, (2000), p.18.

²⁴ «Y aquí», *El Pueblo*, 01-1-1906.

²⁵ *El Pueblo*, 14-07-1896.

²⁶ Acuña y Villanueva, Rosario de, «A las mujeres del siglo XX», *Las Dominicales del Libre Pensamiento*, 10-12-1887.

²⁷ Hibbs-Lissorgues, Solange, «El pensamiento utópico de Rosario de Acuña (1851-1923)» [en línea], *Biblioteca Virtual Miguel Hernández*. <http://www.cervantes->

Años más tarde, en 1898, también en *Las Dominicales...*, Amalia Carvia concretaba la tarea a emprender, exhortando a sus compañeras librepensadoras y recomendándoles: «[...] cread las escuelas laicas que proyectáis, [...] ellos —se refiere a los católicos— defienden rabiosamente ese derecho que hoy les cabe, porque comprenden lo que pierden el día en que se les prive de dar educación a la infancia».²⁸ A partir de esas fechas, un número significativo de organizaciones de saber y sociabilidad femenina comenzarán a regentar escuelas laicas promovidas por ellas mismas o en unión de círculos republicanos o librepensadores en Córdoba, Málaga, Alicante, Valencia o Barcelona.²⁹ También divulgaron su pensamiento educativo en publicaciones librepensadoras que ellas mismas dirigían como las revistas: *La Luz del Porvenir* (1879-1898), *La Conciencia Libre* (1896-1907), *El Gladiador* (1906-1909), *El Gladiador del Librepensamiento* (1913-1919) y *Redención* (1918-1920).

Buen ejemplo de estas experiencias asociativas fue, en 1897, la constitución de la Asociación General Femenina AGF en la ciudad de Valencia, que contó en sus filas con personalidades de la talla de Belén Sárraga o las maestras laicas Ana Carvia Bernal, Ángeles Griñón, Amalia Carvia Bernal³⁰ o María Marín. La AGF comenzó su proyecto educativo abriendo una escuela nocturna para adultas y una escuela laica para instruir a las niñas, en la cual los «jueves ha[bía] conferencias instructivas» dedicadas a las mujeres.³¹ Unos meses antes habían abierto un gabinete público de lectura que poseía un moderno fondo bibliográfico para que «los obreros pudieran ilustrarse».³² En 1902 la misma AGF abrió una nueva escuela laica para niños y otra segregada para niñas. La documentación disponible nos permite conocer, también, que en la escuela de niñas la directora era María de la Natividad de Nuestra

virtual.com/obra-visor/el-pensamiento-utopico-de-rosario-de-acuna/html/782546ae-404f-477b-b119-92b5ff8c496f_7.html#I_0_ [Consulta: 21 de abril de 2019].

²⁸ Carvia Bernal, Amalia, «Carta de Amalia Carvia a la Sociedad Unión Femenina de Huelva», *Las Dominicales del Libre Pensamiento*, 07-02-1898.

²⁹ Moreno Seco, Mónica, «Racionalismo y socialización femenina: vivir en laico», *Arenal*, n.º 2, (julio-diciembre 2004), pp. 68-69.

³⁰ Sanfeliu Gimeno, Luz, «Amalia y Ana Carvia Bernat. Maestras laicas y educadoras cívicas», en Pablo Celada Perandones (ed.), *Arte y Oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. Actas del XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, (Burgo de Osma: SEDHE, Universidad de Valladolid, CEINCE, 2011), pp. 807-816.

³¹ *El Pueblo*, 09-11-1897.

³² *El Pueblo*, «Noticias», 02-03-1897.

Señora y Ana Carvia ejercía de maestra. El análisis comparativo de la documentación de las escuelas de niños y de niñas muestra una notable paridad, puesto que en ambos centros primaba la enseñanza activa, el empleo de un tiempo dedicado a los paseos recreativos e instructivos y la promoción de aprendizajes de raíz científica para ambos géneros, aunque las niñas cursaban también las asignaturas de Labores e Higiene y Economía. Pero, además, en el reglamento de la AGF se expresaba con claridad el carácter «feminista y humanista» de la asociación cuyos objetivos fueron «la propagación entre las mujeres de la instrucción, a fin de hacerla apta para el ejercicio de los derechos que le correspond[ían]». ³³

Muchas de estas maestras, como Amalia Carvia, también regentaban su propio colegio de niñas donde se «emancipaba al niño de la rutina escolar», dado que ella misma se declaraba «una enamorada de la enseñanza pestalozziana»³⁴ y de que los infantiles aprendieran por sí solos mediante la actividad.

Solapadamente a esta labor educativa, las republicanas valencianas ocuparon un lugar preeminente en los círculos de sociabilidad blaquista donde intervenían en mítines, encabezaban entierros civiles y manifestaciones o escribían en la prensa republicana erigiéndose figuras de autoridad en el movimiento. Así por ejemplo, ya en 1909 Amalia Carvia y María Marín no dudaron en reivindicar en el periódico *El Pueblo*, en una serie de artículos que vieron la luz durante más de un año, una educación femenina igualitaria y en denunciar la paradójica actitud de los varones republicanos que, pese a sus discursos, seguían sin poner los medios necesarios para fomentar realmente la educación de mujeres y niñas. La vía de la reclamación de derechos impulsada por el feminismo internacional de la época, se prefiguraba también como el camino más directo para alcanzar una ciudadanía femenina plena. ³⁵

Con posterioridad a su estancia en tierras valencianas, Belén Sárraga organizó también escuelas laicas para niños y niñas, en

³³ Archivo Histórico. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València, sección de Escuelas Privadas, Colegio de la Asociación Femenina, legajo, 140-268.

³⁴ *Las Provincias*, 2-12-1909; y Amalia Carvia, «El maestro laico», *La Voz de Menorca*, 26-01-1933.

³⁵ Carvia Bernal, Amalia, «Ofrenda de agradecimiento a J. Deleito Piñuela», *El Pueblo*, 06-01-1909; Marín, María, «Ella» y «Movimiento Femenino», *El Pueblo*, de 05-02-1909 hasta 20-09-1909. Marín, María: «Conferencias Femeninas. La mujer y su educación», *El Pueblo*, de 28-09-1909 hasta 15-02-1910.

Málaga, Barcelona y Córdoba, y en 1906 animó la creación de la Liga Anticlerical de Librepensadores en cuyo programa figuraba la promoción del laicismo en la enseñanza.³⁶ Para Sárraga, como para el resto de sus compañeras, la escuela laica no debía afirmar ni combatir ninguna teoría religiosa y debía dejar que niños y niñas, más adelante, optasen libremente según su conciencia.³⁷

Como señala María Dolores Ramos, en el caso de Barcelona, la Sociedad Autónoma de Mujeres (1889-1892) se fundó, también, como una auténtica escuela de ciudadanas. Entre los años 1898 y 1926 adoptó el nombre de Sociedad Progresiva Femenina SPF manteniendo el objetivo de fomentar «la educación y dignificación de la mujer». La Autónoma estuvo liderada en su primer período por la republicana Ángeles López de Ayala, la espiritista Amalia Domingo Soler y la anarquista Teresa Claramunt, que asimismo ejercieron de maestras laicas junto a otras compañeras como Antonia Amat, Julia Aymá Mensa, Dolores Zea, Eugenia Estopa, Aurea Amigó.³⁸ Posteriormente, la Progresiva regentó el colegio femenino El Fomento de la Instrucción Libre, durante el curso 1891 y 1892 con un programa dirigido a niñas y adultas. Las Obreras de la Sociedad de Estampadores y Blanqueadores y de otros gremios solían acudir con interés a las clases nocturnas que impartía Paulina Manresa y que eran gratuitas.³⁹ En torno a 1906, la sociedad mantenía tres colegios laicos, uno de ellos denominado El Progreso, donde Ángeles López de Ayala actuaba de maestra. En estas escuelas se seguía el modelo de enseñanza racionalista de Ferrer y Guardia con la idea de «preparar una humanidad más buena, más perfecta, más justa [...]». Además, las maestras de estos centros escribían textos de carácter didáctico-moral que utilizaban como libros de texto en las aulas.⁴⁰ Estas iniciativas escolares que sostenía la «Progresiva» se prolongaron en el tiempo y, en 1917, en el periódico *El Gladiador del*

³⁶ Ramos Palomo, María Dolores, «Belén Sárraga: Una líder social del 98 en Andalucía», en *Actas del Primer Congreso Internacional Andalucía y el 98*, (Córdoba: Obra Social y Cultural Cajasur, 2001).

³⁷ Sárraga de Ferrero, Belén, «El laicismo», *La Conciencia Libre*, n.º 3, 16-12-1905, pp. 8 y 9.

³⁸ Ramos, «La república de las librepensadoras», p. 48.

³⁹ Sánchez Ferré, Pèrre, «Els orígens del feminisme a Catalunya. 1870-1926», *L'Avenç*, n.º 223, (1989), pp. 6 y 7.

⁴⁰ Ramos Palomo, María Dolores, «Hermanas en creencias, hermanas de lucha. Mujeres racionalistas, cultura republicana y sociedad civil en la Restauración», *Arenal*,

Librepensamiento, aparecía regularmente el anuncio de un colegio bajo su tutela.⁴¹ Sus planteamientos educativos en sintonía con los más modernos presupuestos pedagógicos de la época, propugnaban la escuela coeducativa para fomentar la equiparación entre los géneros, donde niños y niñas recibían la misma enseñanza y asignaturas, «Excepto aquellas que [eran] únicas para cada sexo».⁴²

La Progresiva contaba además con un orfeón y una compañía de teatro que actuaba en otros centros obreros y republicanos. La maestra laica Julia Aymá, que regentaba una escuela laica en la calle Cadena y, años después —en 1897— otra en la calle Hospital de Barcelona, fue una de las principales organizadoras de las veladas literarias que periódicamente se realizaban.⁴³ Dicha sociedad organizaba también conferencias quincenales sobre política, destinadas a que «las asociadas conozcan todas las formas de gobierno, todas las religiones positivas y todos los ideales sociológicos, a fin de que se formen su criterio por convicción y no por imposición».⁴⁴

En torno a 1918, estas diversas asociaciones de mujeres feministas y republicanas reformularon sus planteamientos y pasaron de demandar la educación femenina y la libertad de conciencia de las mujeres, a reivindicar su igualdad social, civil y política y, en concreto el derecho de las mujeres al voto, a través de una nueva organización denominada la Liga Española para el Progreso de la Mujer, cuyos postulados sufragistas chocaban abiertamente con los de sus compañeros de militancia.

En última instancia, los objetivos de las escuelas laicas y de los centros de sociabilidad regentados por estas maestras y activistas republicanas eran educar a niñas y a mujeres para que se formasen integralmente, también en lo cívico, lo político y lo profesional, propiciando nuevos modelos de identidad femenina más autónoma e independiente. Promovieron también liderazgos femeninos, difundieron valores cívicos y éticos transformado la

n.º 2, (julio-diciembre 2004), p. 48. Cita *El Gladiador del Librepensamiento*, 28-06-1906; 26-05-1907; 30-11-1907.

⁴¹ *El Gladiador del Librepensamiento*, 05-05-1917.

⁴² *Ibídem*, 03-02-1917.

⁴³ Sánchez Ferré, Pere, «La Masonería, el librepensamiento y los orígenes del feminismo en Cataluña. 1870-1920» *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, n.º 32-26, (diciembre 2000-diciembre 2003), p. 131.

⁴⁴ Ramos, «La república de las librepensadoras», p. 37. Cita *Las Dominicales del Librepensamiento*, 30-06-1898.

distribución del poder entre los géneros y preparando a las nuevas generaciones de jóvenes republicanas en un cierto igualitarismo.

3. ANARQUISTAS Y SOCIALISTAS. EDUCACIÓN, CLASES SOCIALES Y GÉNERO

En las primeras décadas del siglo xx el movimiento anarquista alentaba el ideal de renovar la sociedad por la base, emprendiendo su educación y elevando el nivel cultural de las masas con el fin de acelerar la revolución. Como señala Pedro Cuesta, educar y enseñar al obrero se consideraba un acto revolucionario en sí, pues significaba arrebatar a la burguesía la cultura que, se entendía, ellos habían usurpado aunque era universal.⁴⁵ Para ello, Ferrer y Guardia, en su obra *La Escuela Moderna*, partía de la idea de que la escuela debía ayudar a desenvolver plena y armoniosamente al individuo, dado que su misión «consiste en hacer que los niños y niñas que le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio».⁴⁶ En esta doble renovación revolucionaria del ser humano y de la sociedad, la Escuela Moderna fundada en 1901 afirmaba, entre otras propuestas pedagógicas, que la educación debía ser racional, laica, científica, emancipadora y coeducativa de clases y de sexos. Esta última demanda de la coeducación de sexos era revolucionaria en su época, aunque en ningún caso se veía acompañada del cuestionamiento de los roles de madre y esposa asignados a las mujeres. En suma, se trataba de abrir para las niñas posibilidades para que se educasen de forma igualitaria, pero también diferenciada respecto a sus compañeros varones.

También Mónica Moreno, al analizar el *Boletín de la Escuela Moderna*, afirma que este medio de prensa muy influyente en centros laicistas y racionalistas, era partidario de la educación de la mujer y de la igualdad entre los sexos, pero asimismo incluía en sus páginas una sección de consejos para madres sobre higiene infantil.⁴⁷

Los círculos anarquistas españoles ya habían abordado de una forma pionera la subordinación femenina, porque como decía Anselmo

⁴⁵ Cuesta, *La escuela en la reestructuración*, p. 272.

⁴⁶ Tavera García, Susanna, *Federica Montseny. La indomable*, (Madrid: Temas de Hoy, 2005), p. 35.

⁴⁷ Moreno, «Racionalismo y socialización», p. 75.

Lorenzo: «Hemos dejado a la mujer en la superstición y en la ignorancia, y de ahí resulta que, siendo nuestra compañera, no es nuestra colaboradora».⁴⁸ Pero, aunque hablaban de la explotación de las mujeres en todos los órdenes de la vida social, también en la educación, difundían una teoría igualitaria que, sin embargo, estaba mediada por prácticas sexistas en los organismos y medios libertarios.⁴⁹ Desde esta lógica, un número minoritario de mujeres libertarias vincularon la específica opresión de las mujeres con la explotación de clases y, a finales del siglo XIX, trataron de mejorar las deficiencias educativas de las mujeres de la clase obrera. Teresa Claramunt, por ejemplo, como ya se ha mencionado, colaboró con el Colegio Libre de la Sociedad Progresiva Femenina. En 1902, tras ser detenida tras la huelga textil de 1902 en Barcelona, puso en marcha un plan para la instrucción de las obreras, que consistía en que se reunían los domingos en casa de la más instruida para aprender con ella.⁵⁰ También publicó artículos sobre la renovación de la enseñanza vinculada a la opresión de las mujeres en periódicos y revistas anticlericales como *La Tramuntana* o la anarquista *La Revista Blanca*, en su primera época (Madrid, 1898-1905) dirigida por Teresa Mañé y por su marido Juan Montseny.

Como señala Susanna Tavera,⁵¹ la propia Teresa Mañé —Soledad Gustavo— estudió en la Escuela Normal de Magisterio y en el curso 1883-1884, se diplomó como maestra. En 1887 estableció una escuela laica de niñas en Villa Nueva y la Geltrú con ayuda de librepensadores y, posteriormente, fue maestra en una escuela laica de Reus donde también impartía clases su marido. Dicha escuela se inspiraba en los principios pedagógicos de Montessori, Freinet o la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia.⁵² Teresa Mañé escribió, asimismo, en diversas publicaciones a favor de la educación de las mujeres y a favor de sus derechos. En la revista *El Vendaval* publicó 3 artículos dedicados a la necesidad de la instrucción femenina lejos de la influencia clerical y denunciando que el

⁴⁸ Solé i Gussinyer, Pere, *Las Escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, (Barcelona: Tusquets, 1975), p. 51.

⁴⁹ Nash, Mary, *Mujer y movimiento obrero en España*, (Barcelona: Fontamara, 1981), p. 128.

⁵⁰ Ballarín Domingo, Pilar, *La educación de las mujeres en la España contemporánea*, (Madrid: Síntesis, 2001), pp. 92-95.

⁵¹ Tavera, *Federica Montseny*, p. 35.

⁵² Servén, Carmen, Rota, Ivana (eds.), *Escritoras españolas en medios de prensa. 1868-1936*, (Sevilla: Renacimiento, 2013), p. 20.

analfabetismo y la ignorancia de las mujeres españolas eran debidas a las carencias educativas, la religión y la sumisión doméstica. También en *La Revista Blanca* escribió un artículo, en 1888, en el que afirmaba: «Y la mujer será lo que debe ser: libre como el hombre, porque como el hombre, es ser racional». En otros de sus trabajos se basa en sus 14 años de experiencia como maestra señalando que poniendo ambos sexos en las mismas condiciones de instrucción, alcanzarían idénticos resultados.⁵³

En Valencia la Escuela Moderna se constituyó con el apoyo de la Primitiva Sociedad de Instrucción Laica, formada por una serie de asociaciones librepensadoras entre las que cabe destacar la ya mencionada Asociación General Femenina. La Escuela reunía unos recursos pedagógicos y materiales inusuales para la época. Samuel Torner se encargó de la dirección del centro y de la clase elemental y Serafina Groba, su compañera, de la clase de párvulos.⁵⁴ También María Marín,⁵⁵ militante como ya se ha mencionado de la Asociación General Femenina, trabajaba como maestra de niñas de la escuela racionalista El Siglo XX, que mantenía el casino El Ideal, del barrio del Cabañal. Durante el curso escolar 1908-1909, se consideraba altamente necesaria la enseñanza laica, en el caso de las niñas, para que pudieran escoger libremente sus creencias en materia religiosa. Con ello, lograrían distanciarse de las imposiciones clericales y elegir y actuar según les dictara su conciencia.⁵⁶

Especial interés suscita también la biografía de M.^a Carmen Agulló y M.^a Pilar Molina en torno a la figura de la maestra anarquista y naturista Antonia Maymon,⁵⁷ preocupada por la educación activa e integral, que colaboró en diversas publicaciones ácratas como *La Escuela Moderna, Cultura y Acción o Nueva Aurora de Valencia*, e

⁵³ *Ibidem*, pp. 20-22.

⁵⁴ Dalmau i Ribalta, Antoni, «Samuel Torner, mestre racionalista i activista llibertari (1881-?)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, n.º 18, (juliol-desembre, 2011), pp. 216-217.

⁵⁵ Marín Silvestre, Dolors, «María Marín. Mestra racionalista», [en línea]. *Diccionari biogràfic de Dones*, http://dbd.cat/index.php?option=com_biografies&view=biografia&id=4046 [Consultado el 10 de abril de 2019].

⁵⁶ Marín, María, «Los niños de las Escuelas Laicas. Dedicado a las niñas del colegio “El Siglo xx”, Cabañal, Valencia II», *El Pueblo*, 27-09-1908. Por esas fechas publicó tres artículos en el citado diario con el objetivo de propagar los beneficios de la enseñanza laica. Véase también Marín, Dolors, *Espiritistes i lliurepensadores. Dones pioneres en la lluita pels drets civils*, (Barcelona: Angle editorial, 2018), pp. 315-326.

⁵⁷ Agulló Díaz, M.^a Carmen y Molina Beneyto, María Pilar, *Antonia Maymón. Anarquista, maestra, naturista*, (Barcelona: Virus, 2014).

impartió también mítines por todo el territorio español abogando por sus ideas y por la regeneración humana. Como maestra trabajó en la Escuela Horaciana, en la Escuela Racionalista de Terrasa, en la Escuela Racionalista de Elda, Alcoy y Villajoyosa manteniendo los principios libertarios y un notable activismo educativo.

En términos generales, las escuelas racionalistas, y coeducativas tuvieron una notable implantación en tierras catalanas, lo que deja entrever que debió de existir un número significativo de maestras racionalistas —que habitualmente no tenían título oficial— ya que Jordi Cots apunta que, en 1906, ya existían treinta y cuatro de estas escuelas en ese territorio catalán.⁵⁸ Igualmente, Luis Miguel Lázaro Lorente afirma que, en el caso valenciano, existieron dichas escuelas en Valencia, Alicante, Castellón y sus respectivas provincias, donde destacaron algunas maestras y donde las niñas se educaron desde parámetros teóricamente más igualitarios.⁵⁹ Todo ello deja entrever que los discursos y las prácticas educativas del anarquismo y anarco-sindicalismo hispano contribuyeron a construir los itinerarios de una educación que aspiraba a formar a toda una generación de jóvenes de clase obrera y media intelectualmente más preparadas y más conscientes de sus aspiraciones en una cultura política como la libertaria que, al menos teóricamente, pugnaba por atenuar las fronteras entre los géneros.

Por su parte, el movimiento obrero socialista entendía que sólo se llegaría a la sociedad comunista preparando a la clase trabajadora integral y progresivamente por medio de la acción educativo-cultural, aunque priorizando el hecho revolucionario y la emancipación política y económica.⁶⁰ Desde esta perspectiva y tras el triunfo en las urnas de los socialistas alemanes, en 1890, Pablo Iglesias y el Partido Socialista Obrero Español PSOE se decantaron por la vía reformista y la colaboración con los intelectuales de clases medias, abriendo una doble vía que incluía a los socialdemócratas y revolucionarios en el partido.⁶¹ De este modo, el movimiento socialista se abrió a fundamentos educativos basados también en

⁵⁸ Cots Moner, Jordi, *1905-1936. La Renovació Pedagògica a Catalunya dintra del primer terç de segle*, (Barcelona: Claret, 1976).

⁵⁹ Lázaro Lorente, Luis Miguel, *La Escuela Moderna en Valencia*, (València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1989).

⁶⁰ Cuesta, *La escuela en la reestructuración*, p. 272.

⁶¹ *Ibidem*, pp. 333-334.

corrientes pedagógicas ajenas al movimiento obrero —particularmente la Institución Libre de Enseñanza— y al regeneracionismo burgués.⁶²

Respecto a las mujeres, la organización de las mujeres socialistas estuvo impulsada en su origen por la fundación e implantación de las Juventudes Socialistas JJSS⁶³ tras la fundación de la primera Agrupación de Jóvenes Socialistas en Bilbao en 1903, con una impronta fuertemente educativa y antimilitarista.⁶⁴ Al siguiente año de 1904 se creaba en dicha ciudad el primer Grupo Femenino Socialista de España, potenciado por la citada organización juvenil.⁶⁵ Tras la fundación en 1906 de las JJSS como federación, sus actuaciones y sus proclamas promovieron decididamente la creación de los primeros grupos femeninos socialistas, apelando a mujeres y jóvenes trabajadoras, puesto que —como afirmaba el Manifiesto de su congreso constituyente: «La organización y educación de la mujer ocuparán también parte preferente de nuestra actividad».

Por esas mismas fechas, el partido, sus dirigentes y sus militantes prestaron una escasa atención hacia las mujeres y su caracterización más habitual era elogiar sus funciones como madres —en su función de educadoras de los hijos en los valores socialistas—, y en menor medida, como trabajadoras. Aunque en otros grupos, como el Circulo Socialista del Norte y el Grupo de Educación y Cultura de las JJSS, ya se debatió en 1911 con mayor apertura el estado de la educación de las mujeres y su papel en la sociedad burguesa.⁶⁶ Así pues, en el socialismo hispano coexistieron en clara pugna ideológica discursos tradicionales junto a otros discursos en mayor medida igualitarios, que iban siendo desarrollados también por las mujeres socialistas. Por ejemplo, Micaela Chalmeta, impulsora del grupo Femenino Socialista de Barcelona, o la maestra Isabel Muñoz Caravaca, colaboraron en los periódicos *Renovación*, *Juventud*

⁶² Rodríguez Guerra, Jorge, «Concepto y naturaleza de la educación en el P.S.O.E. a principios de siglo», *Historia de la Educación*, n.º 5, (1985), p. 351.

⁶³ González Quintana, Antonio, Martín Nájera, Aurelio y Gómez Bravo, Gutmaro, *Juventudes Socialistas. Cien años protagonistas del cambio, 1906-2006*, (Madrid: Fundación Tomás Meabe, 2006).

⁶⁴ De Luis Martín, Francisco, «Las juventudes socialistas como frente cultural pedagógico del socialismo español: El caso madrileño 1903-1914», *Historia Contemporánea*, n.º 8, (1992), pp. 249-267.

⁶⁵ Del Moral Vargas, Marta, *Acción colectiva femenina en Madrid (1909-1931)*, (Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2012), p. 56.

⁶⁶ *El Socialista*, n.º 1.317, 02-06-1911, p. 3; n.º 1.318, 16-06-1911, p. 3; n.º 1.320, 30-06-1911, p. 3. Citado por De Luis Martín, «Las juventudes socialistas», p. 262.

Obrera y otros, abogando por un nuevo modelo de relaciones familiares basadas en la igualdad y la cooperación de los cónyuges. Un modelo que contribuyera a la liberación femenina de la subordinación en el matrimonio.⁶⁷ Otras socialistas, como María Cambrils, en 1924, afirmaban también «Se ha descuidado la educación de la mujer en el sentido de hacerla pensar acerca de la grandiosidad de nuestros principios».⁶⁸ Igualmente, la socialista Margarita Nelken se preocupó por los temas educativos y en 1919 fundó la Casa de Niños en el barrio de las ventas de Madrid para acoger a las criaturas de madres trabajadoras sin recursos y a los hijos ilegítimos. En su libro, *La condición social de la mujer en España* defendió la emancipación de las mujeres obreras, que para ella era principalmente superar su dependencia económica, aunque reconocía que la mentalidad femenina era susceptible de modificarse mediante una educación bien orientada.⁶⁹ En torno a 1923, tanto a las AFS, como las JJSS, impulsaron toda una serie de reivindicaciones de derechos para las mujeres entre las que destacaba también la demanda del sufragio femenino.

De forma paralela, el partido socialista, a partir del Congreso del PSOE de 1918, aprobó la ponencia de la enseñanza, donde se incorpora oficialmente el ideario pedagógico institucionista, y se tomaron posiciones para demandar una reorganización de la educación pública a escala nacional, reivindicando, entre otras cuestiones, la escuela pública, única y unificada. También se incorporaron los presupuestos que difundía, la Escuela Nueva internacional, entre ellos, el principio de coeducación de sexos.⁷⁰ No hay que olvidar que las Casas del Pueblo de algunas localidades mantenían abiertas escuelas de niños y niñas y, algunas de ellas ya eran coeducativos.⁷¹

Estos principios pedagógicos y el interés que manifestaron los socialistas por la educación, por esos años, propiciaron la adhesión de algunas maestras que pasaron a militar en las filas socialistas y, en algunos casos, en la Asociación General de Maestros (1919) y, posteriormente,

⁶⁷ De Luis Martín, Francisco, «Familia, matrimonio y cuestión sexual en el socialismo español (1879-1936)», en Francisco Javier Lorenzo Pinar (ed.), *La familia en la historia*, (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2009), pp. 261-292.

⁶⁸ Cambrils Sendra, María, «¡Extremismos!», *El Socialista*, 24-09-1924.

⁶⁹ Nelken Mansberger, Margarita, *La condición social de la mujer en España*, (Madrid: Horas y Horas, 2013).

⁷⁰ Cuesta, *La escuela en la reestructuración*, p. 272.

⁷¹ Ballarín, *La educación de las mujeres*, p. 97.

en la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza FETE (1931). Entre estas maestras se puede citar a Matilde Huici,⁷² psicopedagoga, periodista y abogada, María Lejárraga —María Martínez Sierra— maestra y escritora teatral⁷³ o Veneranda García-Blanco Manzano, también maestra. Las dos primeras fueron reconocidas feministas y todas ellas fueron elegidas diputadas a Cortes por el PSOE en las elecciones de 1933. Otras maestras como Justa Freire,⁷⁴ Angelina Carnicer, Ángela Sempere y María Villén, desarrollaron una gran labor pedagógica, siendo en algunos casos, profesoras de distintas Escuelas Normales, Inspectoras de Primera Enseñanza o cargos de responsabilidad de la FETE-UGT y de instituciones gubernamentales. Muchas de estas maestras socialistas, que podemos englobar también en la denominación de «maestras republicanas», se caracterizaron también, como afirma Carmen Agulló, por acceder de una forma continua a los espacios públicos políticos y sindicales, conquistando, además, espacios de independencia personal y de autonomía económica y afectiva.⁷⁵

4. CONCLUSIONES

La conquista de la ciudadanía social, civil y política de las mujeres españolas durante la II República estuvo íntimamente relacionada también con las reivindicaciones educativas que las culturas políticas y pedagógicas de signo progresista y regenerador, fueron capaces de construir y divulgar durante la primera mitad del siglo XX. Estas maestras, profesoras y educadoras, de impronta, en muchos casos, regeneracionista, estaban convencidas de que la enseñanza laica, la renovación de los métodos de enseñanza, la escuela activa, el racionalismo o el cientifismo aplicados a la educación de las mujeres, eran métodos eficaces

⁷² San Martín Montilla, María Nieves, *Matilde Huici: La tercera mujer*, (Madrid: Narcea, 2009).

⁷³ Rodrigo, Antonina, *María Lejárraga, una mujer en la sombra*, (Madrid: EDAF, 1992).

⁷⁴ Del Pozo Andrés, M.^a del Mar, *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*, (Madrid: Octaedro, 2013).

⁷⁵ Agulló Díaz, María del Carmen, «El papel de las maestras en la escuela republicana», en Elena Sánchez Madariaga (ed.), *Las maestras de la República*, (Madrid: Catarata, 2012), pp. 81-84.

para transformar las identidades femeninas y, por ende, la sociedad, en mayor medida incluso que los métodos revolucionarios.

En última instancia las ideas y acciones de esta generación de enseñantes que ejercieron su profesión en el campo de la cultura y la educación, modificaron la idea de la «evidente» inferioridad intelectual de las mujeres e implicaron al Estado y a la sociedad en la tarea de regenerar, reglamentar e institucionalizar espacios educativos y profesionales que permitieron a las mujeres desarrollar su individualidad y convertirse en ciudadanas de plenos derechos. Fueron también las transmisoras de la cultura de izquierdas entre toda una generación de niñas y jóvenes que acudieron a sus clases y antecedieron al nuevo modelo de mujer republicana, que se caracterizó por ser activa, culta, reivindicativa e independiente.

