

ILUSTRAR Y ENSEÑAR: PARADOJAS DE LA ESCOLARIZACIÓN FEMENINA A FINALES DEL ANTIGUO RÉGIMEN

TERESA NAVA RODRÍGUEZ

Universidad Complutense de Madrid

“Leer, escribir, contar; un arte, una ciencia, un oficio; ésta es la educación de los niños. Coser, bordar, fingir; un adorno, una habilidad, una gracia: ésta es la educación de las niñas” (Llanos y Alcaraz, 1864, 353-354).

“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 relación con la educación que con la instrucción propiamente dicha” (Quintana, 1813).

I. Las seducciones de la mujer o el triunfo de una escuela diferenciada

Innumerables ejemplos atestiguan que la Ilustración es, por definición, un movimiento poliédrico en el que los estudiosos siguen hallando renovados espacios de debate. Uno de ellos es el tema de la educación y, más correctamente, el de la escolarización, por tratarse de un ámbito historiográfico que permite, quizá mejor que otros, constatar la complejidad del modo de pensar y de vivir de los contemporáneos dentro de unos parámetros poderosamente contradictorios y paradójicos.

El 10 de junio de 1864, la revista semanal *El Museo Universal*, se hace eco de la publicación de un “entretenido” libro en el que un joven

teniente, de solo veintitrés años, llamado Adolfo Llanos y Alcaraz, vertía con gracia e inmaduro dramatismo sus opiniones sobre la mujer. Comenta no sin sorna el cronista que, aunque el posible lector no comparta del todo las ideas de Llanos, hay en la obra “máximas que instruyen y sentencias que suspenden”.

“Y bien, ¿qué piensa de la mujer el joven teniente? –comenta el articulista Nemesio Fernández Cuesta–. Por regla general se puede contestar que lo que piensan todos los que no han llegado a capitanes, época en que las seducciones de la mujer hacen más estragos en los cuerpos del ejército y obligan a cambiar de opinión y humillar su cerviz a muchos que han arrastrado con frente erguida el fuego del enemigo”.

El periodista admite que la mujer sale “poco favorecida de sus manos” pero interpreta jocosamente la actitud del teniente como fruto de su inexperiencia mujeril y termina augurándole un futuro de inevitable “sometimiento”:

“Mas para cuando llegue a capitán le emplazamos; luego que tenga la manga las tres estrellas, le será imposible resistir a los dos luceros que hoy sin duda acechan en la sombra” (*El Museo Universal*, n.º 28, Año XVIII, Madrid, 10 de julio de 1864).

Dejando a un lado el imperecedero humor de tintes misóginos, la referencia nos sirve para recordar el modelo de mujer que todavía persiste con fuerza a mediados del siglo XIX, puesto al servicio de la ideología liberal y heredero directo de los antecedentes ilustrados; la imagen ideal de la mujer es la de la fiel esposa y amante madre que puede lograr, a través de una educación tutelada, trascender de su naturaleza pecaminosa y seductora para ayudar a preservar el orden social.

Las Luces, tanto en España como en el resto de Europa, tuvieron diversos grados de identidad y de difusión, lo que dio lugar a lecturas diferentes y a la articulación de respuestas, a veces coherentes y muchas veces contradictorias, sobre muchos de los presupuestos básicos que fundamentaban dicho orden, entre ellos el de la distinta valoración de los sexos (López-Cordón Cortezo, 2006, 8-9). Fueron muchos los que llegaron a asumir con profunda convicción las ventajas “útiles” y morales de la instrucción femenina y sin duda es cierto que

habrá más escuelas y más niñas que aprenderán a leer y escribir; sin embargo, paradójicamente, esta instrucción apenas conlleva avances en la igualdad sexual sino que, por el contrario, ayudará a categorizar unos saberes femeninos diferenciados que dignificarán ideológicamente las barreras impuestas por la maternidad, la domesticidad y la jerarquización sexual.

Todo ello justifica el interés historiográfico por los múltiples aspectos relacionados con el mundo de la instrucción femenina. En primer lugar, las ideas a favor y en contra de la legitimidad y la conveniencia de educar a las mujeres, todo ello unido al debate acerca de qué rol social deberían ellas desempeñar como nueva parte activa dentro de las reformas ilustradas. En segundo, término, aparecen todos aquellos instrumentos, vías o agentes, implicados en la educación femenina, de momento solo parcialmente concebida en su vertiente instructiva; aquí es donde hacen su aparición las iniciativas públicas y privadas, la legislación, la conceptualización de la familia, la dinámica de las relaciones paterno-filiales y, de forma destacada, la caracterización y evolución del tejido escolar en el que se forman las niñas del Setecientos. Por último, habría que evaluar los resultados prácticos de esa “educación”: los niveles de alfabetización (Viñao Frago, 1999) y aprendizaje así como los modos de inserción en la sociedad una vez cubierta la etapa formativa.

Una opción interesante sería trasladar estos tres niveles de análisis al estudio concreto de un conjunto de centros docentes singularizados espacial y temporalmente. Podríamos así conocer la orientación de los programas educativos, su puesta en práctica, y lo que todavía es más relevante, los usos que de este poso cultural hicieron las mujeres (Nava Rodríguez, 1997, 67-68). Y todo ello nos acercaría, en definitiva, al papel de la educación como agente dinámico de transformación social y al complicado juego de la relación entre los sexos. Contamos ya con una amplia bibliografía que no cesa de aumentar, aun cuando sigan siendo necesarias más aproximaciones interpretativas de conjunto. (Nava Rodríguez, 2004, 15-21).

A este complejo y apasionante mundo nos acercaremos a continuación para ofrecer una breve panorámica que, exenta de afares eruditos, nos introducirá en el proceso de la escolarización femenina en la etapa

de finales del Antiguo Régimen para dejar constancia de sus desequilibrios respecto a las transformaciones generales de la sociedad, la cultura y la práctica político institucional.

II. Separación de espacios, separación de saberes

Para Ortega y Gasset (ref. Sánchez-Blanco, 2007) “ilustración” equivalía a “educación”, pero lo cierto es que ni las preocupaciones pedagógicas propias del siglo ni los programas políticos referentes a la enseñanza forman un bloque monolítico. Además, frente a una utilización del vocablo educación asociado a la crianza de las élites propia de los siglos XVI y XVII, en el siglo XVIII el término ve ampliado tanto su campo semántico como el estrato social que debía recibir sus beneficios. Así, en la medida en que los ilustrados comenzaron a responsabilizar a la educación de la felicidad pública, la primera pasa a identificarse también con la instrucción de las clases trabajadoras, así como con la incorporación de nuevos conocimientos a la enseñanza de esos grupos privilegiados llamados a liderar el proceso de engrandecimiento de la nación. Se suma así al tradicional binomio educación/adquisición de buenas costumbres, la incorporación del aprendizaje de habilidades y conocimientos. Esta es la novedad principal que aportaría el Siglo de las Luces, y por eso no es casualidad la frecuencia con que encontramos en los textos de la época asociados los términos instrucción y educación. Jovellanos los utiliza como sinónimos, Feijoo mantiene las diferencias, pero en ambos casos la ampliación temática queda testimoniada. (Morant, 2005, 727 y ss.)

De forma paralela a este proceso, y de acuerdo con un concepto patriarcal de las relaciones sociales, la mujer fue convirtiéndose cada vez más en objeto particular y diferenciado de un modelo de educación acorde con las peculiares características de su sexo. Los hombres describían a sus compañeras como unos seres intelectual y moralmente inferiores dotadas por naturaleza con un menor grado de raciocinio, fácilmente influenciables y por tanto, necesitadas de apoyo y guía. Estaban obligadas a cumplir los papeles de hija servicial, esposa obediente y madre amorosa pero si, después de todo, recibía instrucción, esta debía prepararla para cumplir mejor las citadas funciones.

Ejemplo magnífico y sin duda “paradójico”, volviendo a la hipótesis de partida, son las palabras de Cabarrús, el ilustrado, el prerromántico, el servidor del absolutismo y a la vez liberal de simpatías roussonianas en absoluto partidario de la entrada de la mujeres en la Sociedad Económica Matritense, que clama:

“...¿acaso la moda y sus partidarios prevalecerán contra la voz de la naturaleza que sugetó a las mugeres a la modestia y al pudor, o contra las relaciones inmutables de todas las sociedades, que impusieron como una obligación civil la fidelidad a sus maridos, el cuidado de los hijos, y una vida doméstica y retirada?” (Cit. Bolufer, 2003)

Todo este conjunto de actitudes e ideas nos sirven de contexto para recordar algunas instituciones donde las mujeres reciben instrucción, no sin antes insistir en que que ni siquiera en el siglo XVIII, y mucho menos antes, se puede hablar de jerarquización institucional o graduación de enseñanzas. Por el contrario, y sobre todo en el caso de las niñas, la realidad se aproxima más a un conglomerado de centros, de muy diversa índole, cuyas funciones y objetivos se complementaban, superponían o incluso diferían. Haciendo un rápido resumen, podemos distinguir, por un lado, las escuelas elementales, o de primeras letras, similares a las de los chicos y en las que durante algún tiempo compartieron aula con ellos, promovidas por municipios, parroquias o particulares, estaban orientadas a la enseñanza de habilidades manuales y proporcionaban un nivel mínimo de alfabetización. En cuanto al término colegio, lo empleamos en alusión a un tipo de institución de singular relevancia en la España de los siglos modernos y claramente diferenciada de las dos anteriores, por ser no solo centro docente sino también un lugar de residencia con amplias connotaciones monásticas y siempre ubicado en ciudades o poblaciones importantes (Laspalas Pérez, 1993, 85-87). La centuria ilustrada aporta importantes novedades en este campo; de ellas caben destacar precisamente las escuelas patrióticas, creadas por la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País para impartir una formación básicamente moral y artesanal (Negrín Fajardo, 1994, 668 y ss.) y las primeras escuelas primarias femeninas reguladas por el Estado, un primer embrión de la enseñanza pública que todavía tardaría mucho en llegar. En ese segundo caso, se trataba de 32 escuelas gratuitas que se establecerían en las diputaciones de barrio de la villa y corte madrileña, según estipulaba en la famosa Real Cédula de 11 de mayo de 1783 (López-Cordón, 1986, 93-95).

Conviene, por último, no olvidar las funciones educativas desempeñadas por organismos de beneficencia y caridad, así como la enorme importancia de conventos y órdenes religiosas femeninas. Efectivamente, la casa y el convento, con la ayuda de los libros, fueron el medio donde se desarrollaron las mentes femeninas hasta que la escuela pública, obligatoria y gratuita, fue una realidad ya en la España contemporánea.

III. ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Dónde? Objetivos y prácticas educativas

Las preocupaciones ilustradas por la educación de las mujeres son, por un lado, transposición de las inquietudes pedagógicas generales y, por otro, entroncan con una corriente de pensamiento que partía de los escritos de Vives y Erasmo en el siglo XVI. Ya entonces, cuando se reclamaba una enseñanza centrada más en los trabajos domésticos que en la lectura y escritura, se era consciente de estar abordando un tema novedoso y con enorme proyección de futuro. A partir del siglo XVII, los efectos de la reforma y la contrarreforma impulsan entre las niñas el aprendizaje de la lectura y el catecismo, todo ello estrechamente relacionado con la aparición de órdenes religiosas femeninas dedicadas específicamente a la enseñanza, aunque su presencia en España es en general bastante tardía (Delgado Criado, 1994). La Compañía de Santa Úrsula, nacida a comienzos del siglo XVI, no inicia su labor en España hasta 1792. La Compañía de María Nuestra Señora, fundada por la francesa Juana de Lestonnac, abre su primera casa en 1650 en Barcelona, y antes de comenzar el siglo XIX funcionan en nuestro país nueve colegios de la orden (Rey Castelao, 1994, 55). Por su parte, la congregación de las Hijas de la Caridad nace en París en 1633. Llega a España en 1783, durante el reinado de Carlos III.

Del siglo XVII datan, asimismo, las primeras manifestaciones que atribuían los defectos femeninos principalmente a la falta de instrucción, al tiempo que continúa el debate sobre sus capacidades intelectuales y el tipo de educación que les era más adecuada. La llegada del siglo XVIII no hace sino ampliar e intensificar la polémica (López-Cordón, 2002, 132 y ss.). Filósofos y escritores intervienen en ella, sobre todo, a partir de la segunda mitad de siglo, momento en que la publicística al respecto crece de forma notable.

Conformes todos en la necesidad de reformar la enseñanza que se imparte a la mujer, las diferencias surgen al abordar los temas de dónde impartirse, por quiénes y, sobre todo, cuál debe de ser su contenido. Respecto a los lugares de enseñanza, muchos de los ilustrados se muestran partidarios de la educación familiar completada con un sistema de escuelas públicas que paliase las posibles deficiencias de los padres. En el caso de las mujeres, la casa cumplía un doble cometido. De un lado, se aprendían en ella las enseñanzas menos formales, las labores domésticas y, si era necesario, una profesión.

Para las altas capas sociales que comparten las ideas del siglo representa también la ocasión de proporcionar a las hijas conocimientos más completos contratando buenos profesores, que con bastante frecuencia comparten con sus hermanos. La limitación esencial de este sistema, cuando garantiza una buena instrucción, es su elevado coste.

En el otro extremo de la escala de espacios educativos para las niñas, las escuelas elementales constituyen el tipo de institución más numerosa y a cuyas aulas acuden un mayor número de niñas. Las escuelas públicas, financiadas total o parcialmente por el dinero municipal, podían ser de niños, de niñas y mixtas, pero desde los primeros textos que regulan las escuelas de niñas, la base de la educación son las labores de mano, tal y como se ve, por ejemplo, en el Reglamento de 1783 por el que se crean en Madrid 32 escuelas gratuitas para niñas en las distintas diputaciones de barrio (Flecha García, 1997). También es significativo constatar lo que se ordena en 1816 en todas las escuelas reales de niños y, paralelamente, en las escuelas reales de niñas: en las primeras se aprende a leer, escribir, gramática castellana, ortografía y aritmética; en las segundas, se exige la enseñanza de labores de manos “siendo obligación de las maestras enseñar a leer, y aún a escribir a las niñas si alguna quisiese dedicarse a ello”; por lo tanto, no hay obligación de hacerlo y se practicaba muy raramente. En estas instituciones de enseñanza elemental, generalmente gratuitas, predominan las hijas de familias humildes, mientras las de artesanos y comerciantes acuden con preferencia a establecimientos similares de pago.

Podemos afirmar que dentro de la escuela elemental pública la desigualdad de saberes era mayor en el modelo segregado –niñas y niños separados– que en la mixta, pero donde las diferencias son realmente más notables es, lo que podríamos denominar, establecimientos

o escuelas privadas. Es importante comprender que dentro de este concepto se engloban la enseñanza religiosa, desempeñada por monjas dentro de los conventos, que es incluso anterior a la aparición de órdenes específicamente dedicadas a la enseñanza, y las escuelas de particulares, que responden a realidades muy variadas.

Menos caros que la educación en casa, más selectos que las escuelas elementales, los conventos y colegios de monjas representan el modelo de educación femenina separada por antonomasia. Los conventos fueron durante la edad media lugares de formación religiosa, en primer término, pero también de instrucción elemental y de capacitación profesional para la mujer (Graña Cid, 2002, 404-409).

Cuando la Iglesia aborda en el siglo XVI la lucha contra la alfabetización, la instrucción se convierte en un sector atendido esencialmente por las Órdenes religiosas hasta después de la Revolución francesa (Valle López, 1997, 723 y ss). Hubo ciudades que contaron con varias instituciones religiosas de prestigio y tradición reconocida, especialmente solicitadas por algunos nobles para llevar a sus hijas, pero, en general, por todas partes florecieron monasterios y conventos femeninos llamados a desarrollar una educación formal extrafamiliar para niñas de edades comprendidas entre los 5 y 7 años y hasta los 20; igualmente se establecían diferencias entre las alumnas que vivían dentro del muro de clausura, por lo general hijas de una minoría culta y que se formaban para la vida social propia de su rango, y alumnas externas de la zona en régimen gratuito. En estas instituciones se dispensó una instrucción básica a niñas y jóvenes que vivían internas sin intención expresa de profesar. En la mayoría de las casas agustinas, clarisas, carmelitas benedictinas, y de las familias religiosas agrupadas en torno a ellas, la actividad educativa se relacionaba directamente con la caridad, intentando salvar a muchas de las niñas de la pobreza. De todos estos centros, parece que solo unos pocos, como Las Huelgas Reales en Burgos o el Monasterio de la Visitación de Madrid, donde se educó la Condesa de Montijo, ofrecían una instrucción relativamente amplia incluyendo, por ejemplo, lenguas modernas. En el resto, los contenidos no pasaban de doctrina cristiana, primeras letras y labores (Franco Rubio, 1997, 171 y ss.).

Por la enseñanza superficial que ofrecen, los conventos y colegios religiosos se convertirán en blanco de las críticas ilustradas y, aunque no vean reducida su clientela, algunas familias de la baja nobleza o

la burguesía buscarán una alternativa para la educación de sus hijas en pensionados particulares, donde las jóvenes viven en régimen de familia y reciben una enseñanza algo más completa, aunque dentro de un marco tradicional. A propósito de la crítica ilustrada hacia los resultados de la educación conventual, cabe recordar que hubo proyectos de instituciones laicas que preparasen mejor a las jóvenes. Por ejemplo, en 1768, Pablo de Olavide propuso crear colegios en los que se enseñara gramática, francés, geografía e historia, dibujo, baile y música, e incluso nociones de cosmología, poesía y declamación, y la Sociedad Económica Bascongada discutió en la década de los 80 el establecimiento de un Seminario de señoritas. Sin embargo, tales propuestas no llegaron a prosperar y en 1787, según el Censo de Floridablanca, existían solo 25 colegios de niñas nobles con 642 alumnas, frente a los 160 masculinos con 3.793 escolares. Las familias de mediana posición solían conformarse con educar a sus hijas en casa, bajo la supervisión de la madre, y a lo sumo contrataban clases privadas de baile o francés, a domicilio o en casa de algún maestro particular de los que se anunciaban en la prensa (Delgado Criado, 1994, 650-654).

Centrándonos más específicamente en los saberes, el concepto mayoritariamente aplicado es el de conseguir un “adecuado adiestramiento” de las alumnas, exaltando su papel social y su influencia moral en la transmisión de valores y costumbres. Se trataba sobre todo de formar buenas esposas, compañeras del hombre, y mejores educadoras de los hijos y la servidumbre. Los conocimientos intelectuales ocupan un segundo plano y estarían en consonancia con las necesidades, una vez más, sociales de cada receptora. Consecuentemente, los currícula tienen tres puntos esenciales de referencia. En primer lugar, la religión, cuya presencia no se limita al estudio del catecismo sino que, como señala Martine Sonnet, impregna todos los aspectos del proceso educativo (Sonnet, 1992, 220).

En segundo lugar, el aprendizaje de la lectura y escritura; aprendizaje que, por lo breve de la estancia en la escuela, debe practicarse fuera de ella para no olvidarlo con prontitud.

En tercer lugar, las labores de la aguja, práctica que servirá a unas para ganarse la vida, y a otras, para evitar las malas consecuencias de una vida ociosa.

La única novedad apreciable en el siglo ilustrado es que algunos colegios empezaron a enseñar a sus alumnas, en las últimas décadas del siglo XVIII, las llamadas artes de adorno o de agradar, –danza, música, dibujo, modales...– junto con algunas nociones de lenguas, ciencia e historia, así como la dirección de la casa, aspectos todos ellos más habituales en medios aristocráticos o burgueses acomodados.

Ciertamente todas las instituciones, la Iglesia, las Sociedades Económicas y las familias fueron llamadas en aras de la modernización y el progreso de la nación a colaborar para, en palabras de Campomanes, “arreglar sólidamente la educación mujeril”, pero los logros fueron a la postre muy limitados. Ahora bien, no todos concibieron la educación femenina de forma tan restringida. Algunas voces se alzaron para combatir la idea de la inferioridad intelectual de las mujeres y criticar que se las apartara de una instrucción completa, equiparable a la de los varones. Bástenos recordar los escritos de Madame de Lambert, (Lambert, 2006), Mary Wollstonecraft - “el primer objetivo de una ambición sadudable es obtener el carácter de un ser humano, sin tener en cuenta la distinción de sexo”, escribía a finales del XVIII - (Wollstonecraft, 2005) o Condorcet, así como ciertos testimonios que en esa misma línea argumental se expresan también en España. Juan Bautista Picornell redacta unas *Reflexiones sobre la importancia de la buena educación de las niñas y necesidad de reformar la que actualmente tienen. Con el plan de una nueva obra para su instrucción*” (Biblioteca Nacional de Madrid, manuscrito 21635), en las que recuerda al Gobierno que es su obligación establecer escuelas públicas infantiles y que, aunque haya muchos que lo pongan en duda, las mujeres son capaces de instrucción –más allá de leer, escribir y hacer cuentas– en nociones fundamentales de historia, geografía y literatura. Esta educación forma parte de la constitución civil porque enseña los derechos y obligaciones de los ciudadanos.

A pesar de los esfuerzos, esta línea ideológica que defiende la igualdad de talentos y la necesidad de una instrucción femenina más completa que impulse el progreso de la sociedad en su conjunto, no logra imponerse ni desde el punto de vista teórico ni, por supuesto, en la realidad práctica. Muy pocas serán las jóvenes que, estudiando en su casa o acudiendo a centros más acordes con las nuevas ideas, accedan a una instrucción académica que les permita mejorar sus horizontes

culturales y les abra el mundo de las ciencias y las ideas del que con tanto celo se les quiere preservar. Porque, en realidad, la figura de la intelectual se entiende como una excepción comparable a otras mujeres ilustres, como reinas o guerreras, y los límites del saber que se considera aceptable solo se verán ampliados muy ligeramente en la etapa de finales del Antiguo Régimen. Podemos recordar, por ejemplo, cómo gozaron de una enorme fama por su excepcionalidad algunas jóvenes nobles que exhibieron sus conocimientos, como Maria Rosario Cepeda y Mayo, en Cádiz en 1768, Pascuala Caro, hija de los marqueses de la Romana, en Valencia en 1781, o el caso más célebre, el de M^a Isidra de Guzmán y la Cerda, hija de los marqueses de Montealegre, investida en 1785 doctora y catedrática honoraria de la Universidad de Alcalá. Pero en ningún caso desaparecieron los prejuicios frente a las bachilleras y pedantes que rivalizaban con los hombres en el saber.

Es cierto que en el siglo XVIII muchas más niñas acuden a la escuela. Verdad es que los progresos de la alfabetización, aunque en menor medida, inciden en el colectivo femenino, pero también resulta evidente que esa escuela ilustrada, instrumento clave de la reforma de las costumbres y de la búsqueda del bien común, no solo no logra romper, sino que incluso refuerza la desigualdad de sexos y así, la sociedad liberal, que muy lentamente va enterrando al Antiguo Régimen, abrirá aulas para modelar a niños y niñas como adultos diferentes, con habilidades, capacidades y necesidades dispares, de manera que encajen en los modelos que la propia sociedad construye respecto a la relaciones entre hombres y mujeres.

De acuerdo con el Censo de Godoy (1797) —una de las fuentes más valiosas para el estudio de la escolarización elemental en España, puesto que incluye un recuento por provincias del número de alumnos y de escuelas primarias que existían en el país— los datos estadísticos no dejan lugar a dudas (Laspalas Pérez, 1991, 203-209). Sin entrar en detalles, resulta evidente que el mundo de la enseñanza masculina tenía muy poco que ver con el de la femenina, puesto que el número de escuelas y las tasas de escolarización son mucho más elevadas en el caso de los niños que en el de las niñas. Las cifras brutas son suficientemente significativas: niños escolarizados: 304.603, de una población total de 779.339 niños de entre 5 y 12 años. En el caso de las niñas, de un total de 745.394 niñas de entre 5 y 12 años, se computan tan solo 88.543 niñas escolarizadas.

IV. Cambia el siglo, la paradoja continúa

Recurriendo ahora a la literatura, iremos completando el cuadro de la realidad escolar femenina que terminará por imponerse. Leandro Fernández de Moratín nos ofrece en *El sí de las niñas*, un magnífico fresco sobre la “mala educación” que muchas Doñas Frasquitas de su época están recibiendo. Una educación basada en el disimulo y la hipocresía que está poniendo en peligro su felicidad y, por extensión, la de muchas familias de la época (Nava Rodríguez, 2007).

Ahora bien, ¿quién es el culpable de la mala educación recibida por Paquita? Y ¿por qué, sin embargo su futuro marido, D. Diego, la considera un partido excelente? Francisca ha cumplido 16 años y se ha educado en un convento de Guadalajara donde se la ha preparado para iniciar su vida adulta como casada: “Bordar, coser, leer libros devotos, oír misa y correr por la huerta detrás de las mariposas, y echar agua en los agujeros de las hormigas, éstas han sido su ocupación y sus diversiones”; Moratín cree que estos saberes, este nivel de instrucción, son los adecuados para una futura esposa y madre, pero, en cambio, critica duramente los resultados de la educación conventual por no responder a los nuevos valores ilustrados en alza y no formarlas convenientemente para desenvolverse en el mundo y cumplir con sus deberes sociales.

Esto es solo una muestra de los claroscuros y las paradojas que a comienzos del siglo XIX persisten en el ámbito teórico e institucional de la instrucción femenina española. Aunque a finales de siglo ninguna opinión medianamente ilustrada podía ya afirmar que no fuera conveniente educar a las mujeres, el desacuerdo sobre qué enseñarles, dónde y cómo hacerlo fue la tónica predominante. (Bolufer Peruga, 1998, 145-167). Se buscaba básicamente formar a las madres y, a través de ellas, contribuir a mejorar la sociedad, tratando de que este objetivo no desequilibrara la máxima, por el momento inviolable, de que, en el conocimiento, era necesario establecer grados y jerarquías no solo entre los distintos grupos sociales, sino también entre los sexos.

Muy influida por la impronta religiosa, la enseñanza en España a comienzos del siglo XIX, sigue colocando a la mujer en un papel secundario ligado a su rol como elemento básico de cohesión familiar

(Sarasúa, 2002, 283 y ss.). A pesar de los cambios sociales e ideológicos experimentados en los decenios anteriores, el prototipo más frecuente seguirá siendo durante mucho tiempo el de la perfecta casada, reina del hogar, buena madre y buena esposa; por eso, su instrucción en establecimientos educativos públicos o privados, no estaba dirigida a formar académicas o sabias, sino mujeres piadosas y hábiles en el manejo de las labores domésticas y de aguja. Las iniciativas en favor del acceso de la mujer al sistema educativo no perseguían en absoluto alterar su función social, buscaban alfabetizarla y adiestrarla en algunos quehaceres domésticos para el mejor funcionamiento del hogar y de la familia. Los gobiernos decimonónicos diseñarán planes de instrucción que dejan fuera de la enseñanza literaria y pública a la mujer, aunque se insista en subrayar el valiosísimo papel que estas juegan en la sociedad.

En un *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza* presentado a las Cortes por su Comisión de Instrucción pública (7 de marzo de 1814), y obra de los “hombres ilustrados y de progreso que a principios de la guerra existían”, como los denominaría Gil de Zárate (Gil de Zárate, 1955, 85) se lee lo siguiente:

“...la Comisión no se ha olvidado de la educación de aquel sexo, que forma una parte preciosa de la sociedad, que puede contribuir en gran manera a la mejora de las costumbres, y que apoderado casi exclusivamente de la educación del hombre en su niñez, tiene un gran influjo en la formación de sus primeros hábitos y lo sigue ejerciendo después en todas las edades de la vida humana. Pero la Comisión ha considerado, al mismo tiempo que su plan se reducía a la parte literaria de la educación, y no a la moral, principal objeto de la que debe darse a las mujeres. Tampoco pudo desentenderse de que este plan sólo abraza la educación pública, y que cabalmente la que debe darse a las mujeres ha de ser doméstica y privada en cuanto sea posible, pues que así lo exige el destino que tiene este sexo en la sociedad, la cual se interesa principalmente en que haya buenas madres de familia”.

Por otra parte, la Comisión, pensando en mejorar el progreso de la instrucción nacional y el fomento de la riqueza pública, propone que

“...el Estado costee algunos establecimientos en que aprendan las niñas a leer y escribir y las labores propias de su sexo”.

Estos hombres, encargados de diseñar un plan general de instrucción pública, dejan claro que la enseñanza a la que ellos se refieren básicamente, es decir, la literaria y la pública, son ámbitos totalmente ajenos al universo femenino, aunque se insista en subrayar el valiosísimo papel que las mujeres juegan en la sociedad.

Ya se han puesto en marcha las revoluciones liberales pero los saberes femeninos tardarán mucho tiempo en sortear los múltiples obstáculos contruidos a lo largo de la historia sobre la idea de la diferencia o de la desigualdad entre ambos sexos. Todavía en 1869 Pi i Margall adscribe a la mujer la misma misión que siglos antes: “Lo repito: en el hogar doméstico, no fuera de él, ha de cumplir la mujer su destino” (Pi i Margall, 1869, 268). No es tiempo de cambios para las jóvenes de la época. Hasta el siglo XX su nivel de estudios será sistemáticamente inferior al de los hombres de su misma clase social y esa marginación constituirá uno de los principales obstáculos en el camino hacia la igualdad.

Así lo expresaba dos siglos antes María de Zayas y Sotomayor en la introducción a sus *Novelas amorosas y ejemplares*:

“...porque las almas ni son hombres ni mujeres, ¿qué razón hay para que ellos sean sabios y presuman que nosotras no podemos serlo?”

Esto no tiene a mi parecer más respuesta que su impiedad y tiranía en encerrarnos y no darnos maestros, y así la verdadera causa de ser las mujeres doctas, no es defecto del caudal, sino falta de la aplicación; porque si en nuestra crianza, como nos ponen el cambray 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, y quizá más agudas...” (Zayas y Sotomayor, 2006).

Solo cuando la instrucción logre romper la barrera de la domesticidad empezará a definirse un destino sin límites, sin dependencias, al que las mujeres podrán aspirar en el ejercicio de su propia libertad.

Bibliografía

BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé (comp.) (1997). *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. I. Edades Antigua, Media y Moderna*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.

- BOLUFER PERUGA, Mónica (1998). *Mujeres e Ilustración. La construcción de la feminidad en la España del siglo XVIII*, Valencia, Institutio Alfons El Magnanim.
- (2003). “Mujeres y hombres en los espacios del Reformismo ilustrado: debates y estrategias”, en *Revista HMiC: història moderna i contemporànea*, 1, <http://seneca.uab.es/hmic/2003/index.html>
- DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.) (1994). *Historia de la educación en España y América. II. La educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*. Madrid, Fundación Santa María.
- FEIJOO, Benito Jerónimo (1997). *Defensa de la mujer. Discurso XVI del Teatro Crítico*, Barcelona, Icaria.
- FLECHA, Consuelo (1997). *Las mujeres en la legislación educativa española: Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*, Sevilla, Gihus.
- FRANCO RUBIO, Gloria Ángeles (1997). “Educación femenina y prosopografía: las alumnas del colegio de las Salesas Reales en el siglo XVIII”, en *Cuadernos de Historia Moderna*, 19, pp. 171-182.
- GIL DE ZÁRATE, Antonio (1955). *De la Instrucción Pública en España (1855)*, edición facsímil, Oviedo, Pentalfa.
- GRAÑA CID, María del Mar (ed.) (1994). *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III-XVII)*, Madrid, Asociación Cultural Al-Mudayna.
- (2002). “¿Leer con el alma y escribir con el cuerpo? Reflexiones sobre mujeres y cultura escrita, en Antonio Castillo González (coord.), *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*, Gijón, Ediciones Trea, pp. 385-452.
- Historia y género. Imágenes y vivencias de mujeres en España y América (siglos XV-XVIII)* (2007). Málaga, Universidad de Málaga.
- LAMBERT, Madame de (2006). *Los tratados para la mujer*, Alicante, Universidad de Alicante.
- LASPALAS PÉREZ, Francisco Javier (1991). “La escolarización elemental en España según el Censo de Godoy (1797)”, en *Historia de la Educación*, 10, pp. 203-225.
- (1993). *La “reinención” de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la Edad Moderna*. Pamplona, EUNSA.
- LLANOS Y ALCARAZ, Adolfo (1864). *La mujer en el siglo diez y nueve: hojas de un libro*, Madrid, Librería de San Martín.

- LÓPEZ-CORDÓN CORTEZO, M^a Victoria (1986). “La situación de la mujer a finales del Antiguo Régimen (1760-1860)”, en *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- (1994). “La conceptualización de las mujeres en el Antiguo Régimen: los arquetipos sexistas”, *Manuscripts*, 12, pp. 79-107.
- (2002). “Los orígenes de la polémica feminista”, *Torre de los Lujanes*, 48, pp. 129-145.
- (2006). *Condición femenina y razón ilustrada: Josefa Amar y Borbón*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- MÉNDEZ VÁZQUEZ, Josefina (2004). “La Junta de Damas y las Escuelas Femeninas de Formación Profesional (1787-1811)”, en *Cuadernos de Estudios del Siglo XVIII*, 14, pp. 113-138.
- MÉRIDA-NICOLICH GAMARRO, Eloísa (1994). “Política educativa. Las Sociedades Económicas de Amigos del País”, en Buenaventura Delgado Criado (coord.), *Historia de la educación en España y América. II. La educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*, Madrid, Fundación Santa María, pp. 676-686.
- MORANT, Isabel (dir.) (2005). *Historia de las mujeres en España y América Latina. Vol. II. El mundo moderno*, Madrid, Cátedra.
- NAVA RODRÍGUEZ, Teresa (1997). “Écoles, académies et collèges: la femme madrilène dans les salles de classe (XVIe-XVIIIe siècle)”, en Guyonne Leduc (dir.), *L'Éducation des femmes en Europe et en Amérique du Nord de la Renaissance à 1848. Realités et Représentation*, Paris, L'Harmattan, pp. 66-81.
- (2002). “La escuela y su mundo: concepto y transmisión de los saberes elementales en los siglos modernos”, en Peter Burke, José Luis Martín Martín, Teresa Nava Rodríguez, Jean-Louis Guereña y otros, *Educación y transmisión de conocimientos en la Historia. XIII Jornadas de Estudios Históricos organizadas por el Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 183-209.
- NAVA RODRÍGUEZ, Teresa (coord.) (2004). “Introducción. La educación del pasado en la historiografía modernista actual” en Teresa Nava Rodríguez (coord.), *Ingenios para el mundo: sociedad saber y educación en la Edad Moderna*, en *Cuadernos de Historia Moderna*, Anejo III, Serie de monografías, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 9-21.
- (2007). *Cambio social y ficción literaria en la España de Moratín*, en *Cuadernos de Historia Moderna*, Anejo VI, Serie de Monografías, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

- NEGRÍN FAJARDO, Olegario (1984). *Ilustración y educación: la Sociedad Económica Matritense*, Madrid, Editoria Nacional.
- (1994). “La Sociedad Económica de Amigos del País de Madrid y la enseñanza”, en Buenaventura Delgado Criado (coord.), *Historia de la educación en España y América. II. La educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*. Madrid, Fundación Santa María, pp. 668-676.
- (2005). “Maestros y educadores españoles en el siglo XVIII”, en *Cuadernos de Estudios del Siglo XVIII*, pp. 117-157.
- OLALLA, Ángela (1989). “La educación de las niñas según los tratadistas de los siglos XVII y XVIII”, en Aurora López y M^a Ángeles Pastor (eds.), *Crítica y ficción literaria: Mujeres españoles contemporáneas*, Granada, Universidad de Granada, 1989, pp. 131-146.
- PALACIOS, Emilio (2002). *La mujer y las letras en la España del siglo XVIII*, Madrid, Ediciones del Laberinto.
- PI I MARGALL, Francisco (1869). *Conferencia decimocuarta sobre la misión de la mujer en la sociedad*, Madrid, Imprenta Rivadeneyra.
- PULEO, Alicia (ed.): *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Madrid, Anthropos.
- QUINTANA, Manuel José (1813). *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*, Cádiz, 9 de septiembre, (<http://www.cervantesvirtual.com>).
- RABATÉ, Colette (2007). *¿Eva o María?. Ser mujer en la época isabelina (1833-1868)*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- REY CASTELAO, Ofelia. “Mujer y sociedad en la Galicia del Antiguo Régimen”, en *Obradoiro de Historia Moderna*, 3, pp. 52-70.
- RIAL GARCÍA, Serrana (1994). ““Casar doncellas pobres”, paradigma de la caridad eclesiástica”, en *Obradoiro de Historia Moderna*, 3, pp. 71-85.
- SÁNCHEZ-BLANCO, Francisco (2007). *La Ilustración goyesca. La cultura en España durante el reinado de Carlos IV (1788-1808)*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- SARASÚA, Carmen (2002). “Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, pp. 281-297.
- SONNET, Martine (1987). *L'éducation des filles au temps es Lumières*, Paris, Éditions du Cerf.

- VALLE LÓPEZ, Ángela del (1997). “La actividad educadora, directa e institucional: órdenes y congregaciones femeninas dedicadas a la enseñanza”, en Bernabé Bartolomé Martínez, *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. I. Edades Antigua, Media y Moderna*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, pp. 723-745.
- VARELA, Julia (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1999). “Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII)”, en Antonio Castillo (comp.), *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*, Barcelona, Gedisa, pp. 39-84.
- WHITEHEAD, Barbara. J. (ed.) (1999). *Women's education in Early Modern Europe. A History, 1500-1800*, New York, Garland Press.
- WOLLSTONECRAFT, Mary [1792] (2005). *Vindicación de los derechos de la mujer*, edición de Marta Luis, Madrid, Ediciones Istmo.
- ZAYAS Y SOTOMAYOR, María de (2006). *Novelas amorosas y ejemplares (primera parte del sarao y entretenimiento honesto)*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Edición digital a partir de María de Zayas y Sotomayor, *Obras Completas*, edición y prólogo de Estrella Ruiz-Gálvez Priego, Madrid, Fundación José Antonio de Castro, 2001, pp. 1-379. <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=18921>