

Artículo de Investigación

Vinculación histórica entre la instrucción de las niñas y la formación de las maestras

Historical link between the education of girls and the training of teachers

Carmen Vázquez-Domínguez: Universidad de Cádiz, España.
carmen.dominguez@uca.es

Fecha de Recepción: 10/06/2024

Fecha de Aceptación: 29/08/2024

Fecha de Publicación: 17/01/2025

Cómo citar el artículo:

Vázquez-Domínguez, C. (2025). Vinculación histórica entre la instrucción de las niñas y la formación de las maestras [Historical link between the education of girls and the training of teachers]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1289>

Resumen:

Introducción: En el presente trabajo se realiza un recorrido histórico que intenta evidenciar la forma de proceder de los poderes públicos, como reflejo e intereses de la sociedad decimonónica española en la educación de las niñas y la formación de las maestras. **Metodología:** A través de análisis bibliográfico se realiza un recorrido a lo largo de un siglo fundamental para la formación femenina. La educación de las niñas en España estuvo condicionada por las expectativas de género y los roles tradicionales asignados a las mujeres. Durante este período de tiempo, las niñas y las jóvenes se enfrentaron a barreras y discriminación que limitaban su acceso a la educación y las relegaban a roles domésticos y de cuidado. **Discusión:** Sin embargo, la formación de maestras desempeñó un papel fundamental en el impulso de la educación de las primeras, pues, a medida que se va reconociendo la importancia de brindar oportunidades educativas a las niñas, se van establecido instituciones especializadas en formar a las jóvenes en la profesión docente. **Conclusión:** Las maestras fueron fundamentales para el avance de la educación de las niñas, no solo en su dimensión práctica, también en la legislación educativa.

Palabras clave: formación; centros; femenina; maestras; legislación; estudios; desigualdad; decimonónica.

Abstract:

Introduction: In the present work a historical journey is carried out that tries to demonstrate the way of proceeding the public powers, as a reflection and interests of the Spanish nineteenth-century society in the education of girls and the training of teachers. **Methodology:** Through bibliographic analysis, a journey is made through a fundamental century for women's education. Girls' education in Spain was conditioned by gender expectations and the traditional roles assigned to women. During these periods of time, girls and young women faced barriers and discrimination that limited their access to education and relegated them to domestic and caregiving roles. **Discussion:** However, on the other hand, the training of female teachers played a fundamental role in promoting the education of the former, since, as the importance of providing educational opportunities to girls is recognized, specialized institutions are being established to train young women in the teaching profession. **Conclusion:** The teachers were fundamental for the advancement of girls' education despite her intention to maintain stereotypes through education, but also in educational legislation.

Keywords: training; centers; feminine; teachers; legislation; studies; inequality; nineteenth-century.

1. Introducción

La historia de la formación de las maestras en el caso español se encuentra directamente relacionada con la instrucción primaria femenina, como a lo largo de este trabajo podremos ir demostrando.

A lo largo de los siglos, la educación femenina se caracterizó por quedar restringida al propio hogar de las mujeres o, en el mejor de los casos, a conventos religiosos, y tenía como destino final el matrimonio. Por los roles que se les tenía asignados, su instrucción no iba más allá de conocimientos relativos a las labores, urbanidad y religión, y el nivel de instrucción variaba en función de la posición social que tuvieran; así, por ejemplo, durante la transición de la Edad Media a la Edad Moderna, las hijas de la nobleza, pertenecientes a un estamento social con mayores medios, como el acceso a bibliotecas privadas, tuvieron más posibilidades de instruirse que las de estamentos inferiores. El hecho de disponer, o no, de herramientas que les permitieran acceder al aprendizaje de la lectura, aunque fuese dentro del ámbito doméstico, marcó la distancia entre las propias mujeres, estableciendo niveles de aprendizaje que son reproducidos por artistas de la época (Ortega, 1997). Se empieza a asistir a un cambio de valores como consecuencia del crecimiento de las ciudades y del desarrollo de la burguesía, que llevaría a una parte de los filósofos y los moralistas a preocuparse por las mujeres y a comenzar a escribir sobre ellas, como en el caso de Luis Vives en el siglo XVI; incluso se dio cabida a su participación en la esfera literaria en el caso de algunas de las mujeres de los sectores más favorecidos, aunque con una difusión reducida (González, 2007). Sería necesario esperar hasta la finalización del siglo XVIII para encontrar argumentos a favor de la instrucción femenina con repercusión social, es decir, que propicien su extensión, aunque ya veremos sobre qué base se sustentarán.

En principio, la preocupación del Estado decimonónico por la educación femenina no es sino consecuencia de los intereses burgueses encaminados a la reconfiguración social, en la que las mujeres, desde el ámbito doméstico, contribuirían a instruir a los buenos ciudadanos varones y al desarrollo de las sociedades capitalistas. Hay que tener presente que existían serias reticencias a la educación de las niñas por los peligros que suponía abrir las puertas de los espacios públicos a las pequeñas y a las mujeres, representadas estas últimas en la figura de las maestras.

La escuela, como espacio de socialización, representa un instrumento fundamental en el proceso de construcción del género y, a lo largo de la historia, ha ayudado a establecer las diferencias y las igualdades entre hombres y mujeres.

2. Metodología

El objetivo planteado para este trabajo es evidenciar que existe relación estrecha y directa entre la formación de las jóvenes como docentes, es decir, las maestras, y la educación de las niñas, además de establecer de qué manera fue fundamental la figura de la maestra para el impulso educativo de la población infantil femenina. La metodología empleada para el tratamiento del objetivo de análisis fue el que normalmente se emplea en las investigaciones de historia de la educación. En este método de trabajo el foco se centra en localizar las causas de los hechos, el contexto en el que se desarrolla, los agentes que intervienen y las consecuencias que se derivan de los acontecimientos para interpretar de forma holística lo ocurrido, es decir, dar una interpretación hermenéutica de la información recopilada. Concretamente, este estudio se ha circunscrito al plano bibliográfico, en el que se exigió una revisión de lo publicado hasta el momento sobre la temática a explorar, el cribado de estas, con la intención de seleccionar los documentos básicos relacionados con el tema a abordar. En la selección nos centramos en estudios y publicaciones clásicas, principalmente, porque el enfoque pretendido en el trabajo es una línea que en la actualidad se encuentra más abandonada. Para la localización de bibliografía se consultó la base de datos de Dialnet, las publicaciones de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Los criterios de selección fueron el año de publicación, estudios generales sobre la formación femenina de diferentes edades e, incluso, algún estudio de historia local mientras abordara la educación femenina o realizara comparación con la masculina desde una visión más allá de su espacio de estudio. Una vez elegidos y clasificados los estudios fundamentales que tratan sobre la formación inicial de las maestras y sobre la educación de las niñas y las jóvenes desde la perspectiva histórica, se procede a establecer los aspectos que conexian y a interpretar las vinculaciones.

3. Resultados y discusión: Análisis del desarrollo histórico

En la configuración social del Antiguo Régimen, las funciones, los derechos y los deberes de los hombres y los de las mujeres se encuentran claramente diferenciados. El sexo femenino se halla recluido en el ámbito privado, en el que se desarrolla toda formación encaminada a contribuir al desarrollo y a la estabilidad del hogar. Dentro de este marco, la mujer se encuentra siempre en una especie de minoría de edad y el código legal del momento la declara sin responsabilidad política aunque el código penal sí las someta a criterios de penalización por mala conducta. En este contexto, en el que todavía no se han conseguido los derechos de la ciudadanía, entre ellos el de participación política a través del voto, al hombre se le considera en una situación de superioridad con respecto a la mujer, pues a él sí se le reconocen unos derechos civiles que la mujer no tiene y además impera sobre ella en el régimen matrimonial. Esta situación se mantiene desde 1505, con las Leyes de Toro, hasta la aprobación del Código Civil de 1889, en el que se reconoce el derecho de la mujer a heredar aunque también continúa necesitando la licencia del marido para la realización de cualquier gestión, por lo que, en definitiva, la herencia femenina pasa a acrecentar el patrimonio familiar pero sin que ella goce de una disposición independiente de la misma y, por supuesto, sin que tenga el más mínimo derecho sobre la administración de los bienes gananciales. Igualmente, si bien se le reconoce el cuidado de los hijos y de las hijas, su pertenencia le corresponde al padre (Espigado, 2006).

Durante el siglo XVIII asistimos en toda Europa al desarrollo de unos planteamientos encaminados a conseguir la universalidad y la gratuidad de la enseñanza (Ruiz, 1988), pero, en este sentido, en España no encontramos auténticas disposiciones hasta la segunda mitad del siglo. Entonces, la creación de centros dedicados a la enseñanza y la gestación de un sistema que regule y acredite a los individuos que se dediquen a la docencia son el resultado del incremento de la demanda de formación, pero como se entiende, siempre enfocado a la formación masculina. En palabras de Paulín Dávila (1994):

La congregación o Hermandad de San Casiano como asociación profesional que fue fundada en 1640 o 1642, previo permiso del rey Felipe IV, tenía como fin proteger los intereses y mejorar la enseñanza, y entre otras mercedes dicho rey les concedió “el privilegio de examinar a los demás maestros del reino”. Tras sucesivas ordenanzas (1647, 1668, 1695, 1703, 1705, 1719) se confirmarían tales privilegios. Esta Corporación lograría extenderse por otras provincias del reino: Toledo, Valencia, Sevilla, Jerez de la Frontera, Granada, Zaragoza, Barcelona, continuando dicha Hermandad sus actividades hasta 1780, fecha en la que fue sustituida por el Colegio Académico del noble arte de Primeras Letras, con estatutos aprobados por Provisión del consejo, en 22 de diciembre del mismo año. (p. 14.)

El siglo dieciocho español, como se viene demostrando, se encuentra marcado por cambios en el pensamiento que conllevan un cuestionamiento del orden y una sacudida de las sólidas costumbres establecidas. Así, junto con el ascenso de la burguesía, se nos presenta un contexto económico difícil, arrastrado desde hace ya un par de siglos, por lo que no es extraño que los planteamientos pedagógicos de los ilustrados vayan calando como remedio para remontar la situación. En un pueblo en el que el índice de analfabetismo es altísimo, la educación se presenta como necesaria para superar la situación descrita: fundamentalmente la educación de los varones, pero también, de forma subsidiaria, la de las mujeres. Los representantes de la Ilustración entendieron la educación de la mujer como otro elemento a añadir en el engranaje nacional dirigido a la reforma del país para su progreso; lo que no significaba un reconocimiento a sus derechos educativos, pero sí la necesidad de educar a las mujeres, como madre y esposa, por el resultado de los beneficios que podía conllevar su formación en la población masculina, tanto de los maridos como de los hijos (Gallego, 2006).

Aunque durante este siglo se generan las bases, apoyadas en discursos de Feijoo o Jovellanos, entre otras personalidades, para un cambio de actitud, los principios de los ilustrados favorecen la apertura social de las mujeres en el ámbito público; no podemos olvidar que seguimos asistiendo a una sociedad marcada por la influencia de la Iglesia y por una estructura patriarcal estable, en donde se han oído voces que muestran una clara oposición a los nuevos planteamientos. De esta naturaleza es el discurso de Clavijo Fajardo que justifica la reclusión de las mujeres en el hogar en aras del beneficio de los hijos. Para él, la importancia de la lactancia materna y de la atención que se le puede prestar al niño durante la infancia dentro de la casa es suficiente para defender la presencia de la mujer en el hogar (Negrín, 2005). Se trazarán los incesantes intentos de las mujeres para lograr su incorporación de pleno derecho a la sociedad, una presencia que sea activa, con mayores cotas de libertad, y su incorporación, primero, al sistema educativo y después a un mundo laboral retribuido.

En un principio, la incorporación de la mujer al plano social no es aceptada de buen grado, ni por la mayoría de los hombres ni por parte de las mujeres y, efectivamente, los cambios redundan solo en un número limitado de mujeres, ya que principalmente afectan a las mujeres de las élites urbanas, que paulatinamente van fragmentando los muros ideológicos del período y se van incorporando a instituciones como las Sociedades Económicas.

Dicho de otra forma, aunque los planteamientos ilustrados marcan el fin de las formas de vida del Antiguo Régimen y dan lugar a las oportunidades de la vida moderna, en el caso español, que es el que nos ocupa, el cambio del siglo XVIII al XIX estaba marcado por la creencia generalizada de que las mujeres solo eran aptas para la vida en el claustro o el matrimonio, lo que resultaba en una falta de atención en su educación intelectual, tanto a nivel familiar como institucional. Se venía de una época en la que las niñas recibían una educación muy limitada, pues generalmente, en casi todo el territorio español, al único centro que asistían eran a las conocidas "migas", que eran centros informales existentes en los vecindarios, donde algunas mujeres les enseñaban habilidades básicas que se centraban, principalmente, en labores domésticas. Sin embargo, esto no significa que con el devenir de los años hubiesen ido apareciendo nuevos espacios educativos para las mujeres, como escuelas municipales o parroquiales para niñas, así como algunos conventos dirigidos por religiosas, donde se impartía una educación superficial destinada a embellecer a las jóvenes de clases medias hasta el momento del matrimonio (Cruz, 2007). Según nos expone Flecha (1996), comprender el acceso de las mujeres a la educación formal implica considerar todos los elementos que cada sociedad y grupo social utiliza para determinar los caminos educativos de sus miembros. Creencias, necesidades, intereses, expectativas, así como la voluntad o la resignación, siempre han influido en el establecimiento de marcos mentales y normativos que han guiado la evolución de las prácticas educativas, permitiéndonos distinguir entre diferentes culturas y períodos históricos.

En el contexto que nos encontramos se entiende que el sistema educativo del siglo XIX se caracterizara por la reproducción de estereotipos y de desigualdades entre los sexos, de manera que contribuyó a mantener el orden social patriarcal fruto del discurso diferenciador, que, con una larga tradición desde el Antiguo Régimen, fundamentaba la inferioridad de las mujeres desde discursos biológicos, intelectuales y morales (Ballarín, 2001). Los principios que regían la política educativa se plasmaban en las diferentes materias de estudios que cursaban los niños y las niñas, pues estas, junto con el desarrollo de la enseñanza en espacios separados y con finalidades y recursos diferentes, ayudaban a colocar a la mujer en una situación de servilismo con respecto al hombre y dejaban a la educación femenina sin una finalidad en sí misma (Ballarín, 2004).

El interés por la educación pública de las niñas surgió ya con la creación de las escuelas gratuitas para niñas pobres con Carlos III en 1768, pues, en el caso de las de las clases acomodadas, se esperaba que las familias siguieran financiando su formación. En estas escuelas, se prohibía la coeducación y se fijaban los requisitos para convertirse en maestra (R.O. de 11 de julio de 1771), trazando el camino a las futuras políticas educativas. Con José Bonaparte, el interés por la educación pública se evidencia para ambos sexos a partir del decreto de 29 de diciembre de 1809, por el que se dictaminará la creación, en cada provincia del reino, de una "casa de educación para niñas", como ya se había hecho dos meses antes para los niños. Estos centros de niñas, financiados por el Estado y por las alumnas admitidas en disposición económica de sufragar su formación, deberían estar asistidos por tres maestras, una ayudanta y profesores para las materias de Música, Dibujo, Aritmética, Historia y Geografía (Fernández, 2006). En esta misma línea, Jovellanos presentaba las *Bases para la formación de un plan de instrucción pública* a la Junta Especial de Instrucción, pero, con posterioridad, únicamente se recogerían de forma parcial en el informe que la Comisión de Instrucción presentará a las Cortes, en el que se observa, en la educación, una dimensión literaria y otra moral, y se reservaba esta última para las niñas al recluirlas en el ámbito privado.

Según Jovellanos, era necesario establecer dos tipos de escuelas de niñas, una para pobres y otra para pudientes, con lo que marcaba una diferencia de clases. En el primer tipo de escuela,

la de niñas pobres, se debía dar una formación básica, en la que se incluirían las primeras letras, la religión y las labores, necesarias para las futuras madres de familia; en cambio, en el segundo tipo de escuela, la de niñas de familias adineradas, se deberían incluir materias complementarias que proporcionaran una educación más exquisita (Fernández, 2006). En 1814, el *Proyecto de Decreto para el arreglo general de la Enseñanza pública* vuelve a recoger, en el artículo 15 del título XII, “*De la educación de las mujeres*”, la existencia de escuelas públicas en las que se debe enseñar a las niñas a leer y a escribir (Flecha, 1997), para, seguidamente, en 1816, según el Real Decreto de 8 de julio de ese mismo año, recluir esta enseñanza en conventos de religiosas, en los que no existía la necesidad de que hubiera maestras que se encargasen de su instrucción (Flecha, 1997).

Mediante el *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821 y en el *Reglamento General de Primera Enseñanza* de 1822, ambos documentos retomando el proyecto liberal, se regula el establecimiento de escuelas públicas con un mismo plan de estudios para los niños y las niñas, pero en ambos se da una situación educativa igualitaria falseada. Ahora bien, aunque en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, en su título X, se aborda el tema de la educación de las mujeres y se menciona que se deben establecer escuelas públicas para niñas y mujeres, se establece también que, si para las niñas el objetivo es que sean enseñadas a leer, escribir y contar, para las mujeres adultas se centra en que se les enseñarán las labores y habilidades propias de su género. Ya el Reglamento General de Primera Enseñanza, publicado en la Real Orden del 30 de septiembre de 1822 se prohíbe la coeducación, estableciendo en el capítulo II, artículo 34, que no se permitirá en ninguna circunstancia que niños y niñas asistan a la misma escuela, e incluso se sugiere que en caso de que en una misma casa haya una escuela para niños y otra para niñas, deberían tener entradas diferentes y, de ser posible, estar ubicadas en calles distintas (Cruz, 2007). Además, la diferencia entre las escuelas según el sexo se hacía patente cuando, en el caso de ellas, las tardes eran reservadas para las labores propias de su sexo, y cuando se otorgaba a los ayuntamientos la potestad para nombrar a señoras que atendieran estas escuelas de niñas sin poseer una cualificación y un título para ello. La situación educativa se mantiene, e incluso retrocede, hasta la muerte de Fernando VII, tras la cual, el liberalismo comienza a enraizar en España, lo que no supone, por el momento, un impulso para la educación femenina (Fernández, 2006).

En estos años, el poco entusiasmo político por la educación de las niñas se refleja en un menor interés por la formación de las maestras; tanto es así, que, aunque en 1838 la *Ley y el Reglamento de las Escuelas de Instrucción Primaria Elemental* obligaba a establecer escuelas segregadas para la primera formación de las niñas, anexadas a las de niños, en aquellos lugares donde los recursos lo permitieran, se estipulaba que estarían asistidas por mujeres a las que no se les reconoce una preparación pedagógica, por lo que entendemos que podrían ser las propias esposas del maestro o familiares las que se harían cargo de la educación, o incluso las sirvientas, como la propia ley contempla.

A las primeras maestras no se les exigió que contaran con una preparación especial a la hora de obtener el título oficial, ni se creyó que su falta de dominio de la escritura y de los números pudiese resultar un impedimento para el ejercicio de su función, pues siempre podrían encontrarse auxiliadas por un maestro varón o leccionista. Podríamos calificar ese perfil de maestra de “maestra analfabeta”, como la denomina San Román Gago en su artículo sobre esta figura en el pensamiento de Rousseau y Kant (1994). Los conocimientos intelectuales de la profesión no parecían importar mucho pese a contemplarse en algún reglamento de exámenes, como el de 1839, en el que se pedía tener conocimientos de lectura, escritura y cuentas, así como de religión, moral y labores; no obstante, al ser orales los exámenes, en relación con la escritura únicamente se pedía la plasmación del alfabeto (Ballarín, 2006).

Esta etapa se encuentra cargada de cierta reticencia social hacia la formación de las mujeres, pues entrañaba el peligro de que el orden establecido se tambalease, lo que hacía que la escuela pública para niñas se orientase hacia la moralización más que a dar respuesta a unos derechos individuales y de desarrollo personal. Así, la escuela pública para niñas se sitúa en un espacio entre lo privado y lo público en el que las asistentes adquirirán una preparación similar a la doméstica y en el que el rol de las maestras será similar al modelo materno; es decir, aunque la escuela se ubicase en un espacio público, lejos del recinto del hogar, esta se convertía en una esfera privada por su utilización y su simbología (Ballarín, 2001). Se ve claramente cómo, a medida que se camina hacia la mitad del siglo, a lo que se está dando respuesta es a la demanda social y política de la formación femenina en pro del beneficio común del país, pero sin cuestionar los modelos de género, ya que se establece una instrucción diferenciada para ellas y todavía sin una institución específica para la formación de las maestras.

Habrá que esperar hasta la ley de Claudio Moyano, que posibilitó el acceso de la mujer a la enseñanza primaria y suma al marco legal la posibilidad de formarse e incorporarse a centros educativos como profesional, pero aún con el sesgo atribuido a su género. Resulta totalmente impensable que, en el contexto sociocultural del período, por ejemplo, un maestro pudiese coger una aguja y enseñar a coser a las niñas o instruir en cualquier otra función propia del sexo femenino contemplada en el currículum de las jóvenes. Quizás esta es una de las razones, junto con la necesidad de que las aulas sean asistidas por una igual y un personal suficientemente preparado para instruir determinadas materias, por las que se requiere la figura de la maestra y que los centros educativos se muestren abiertos a su incorporación (Figuroa, 1996). Pensemos que, con anterioridad, y al margen del sector público, en la mayoría de los casos la función educativa de las jóvenes era asumida por mujeres sin titulación, como institutrices, profesoras de música o de idiomas, profesoras de colegios de señoritas e, incluso, señoras que se encargaban del cuidado y la atención de las más pequeñas, así como de los pequeños, las denominadas “amigas”, y que no iban más allá de la instrucción de adorno de acuerdo con la educación considerada propia de las señoritas o del simple cuidado de los más pequeños (Ballarín, 2006).

En una geografía diversa como la del territorio español, la mencionada *Ley* no consiguió dar nada más que una respuesta parcial a la educación femenina, pues, aunque estableció la enseñanza obligatoria de los 6 a los 9 años, la oferta escolar no llegó a ser igualitaria para ambos sexos ni siquiera en poblaciones que superaban los 2.000 habitantes, pese a que el texto establecía la obligatoriedad de crear una escuela elemental para niños y otra para niñas en poblaciones que superaran los 500 habitantes, aunque en el caso de esta última fuese incompleta (Puelles, 1991). Igualmente, la declaración de la escolarización obligatoria no garantizó la alfabetización femenina por dos motivos: el primero de ellos por el elevado absentismo escolar por parte de las niñas en toda la segunda mitad del siglo; y el segundo, por el diferente reparto horario como consecuencia de los propios planes de estudios (Fernández, 2006). Para ellas, tanto en los centros públicos como en los privados, prevaleció la instrucción en las labores relacionadas con su rol doméstico, y se subordinaban y se desplazaban a un segundo término los objetivos intelectuales, con la consiguiente merma de sus posibilidades de alfabetización y aprendizaje.

La aparición de las Escuelas Normales, que trae consigo la profesionalización de las maestras, marca un antes y un después en la historia de la educación femenina. El establecimiento de la escolarización de las niñas avanza a la par que el aumento de la presencia oficial de las profesionales docentes, aunque esto último requiriese un camino tardío y lento y no carente de dificultades. La Escuela Normal Central de maestros ya había aparecido en 1839, en Madrid, siguiendo los pasos del proyecto de introducción de una escuela normal lancasteriana, con el que únicamente llegó a funcionar con el método mutuo, a partir de 1835,

la Escuela Práctica anexada concebida para esta Normal (Dávila, 1994). Las Escuelas Normales femeninas iniciaron su recorrido bastante más tarde, cuando la Ley Moyano recomienda la creación de centros destinados a la formación de las jóvenes aspirantes a maestras en todas las provincias del reino, siempre que ya haya uno para maestros y las condiciones lo permitan. La Escuela Normal Central de maestras, dirigida por Ramona Aparicio, se crea por Real Orden de 24 de febrero de 1858, cuando ya se ha iniciado su establecimiento en alguna provincia (Melcón, 1992) aunque en su mayoría se fundan con un notable retraso respecto a las masculinas (Dávila, 1994). Esta demora en la apertura de centros de formación de maestras nos sugiere el sentir político hacia la instrucción de las niñas y de las maestras; el mismo Gil de Zárate, con el paso de los años, reconocerá su culpa por no haber impulsado de forma paralela la implantación de ambas instituciones, por el consiguiente perjuicio que ello supuso para las mujeres y las niñas (San Román, 1998).

Con lo expuesto aquí no estamos señalando un estancamiento en la enseñanza primaria de las niñas desde la década de los sesenta, sino todo lo contrario. Siguiendo lo expuesto en el clásico trabajo de Turín (1967), aunque se produce una ralentización en la creación de escuelas públicas, en especial de las femeninas, debido, entre otras causas aparte de las ideológicas, a la desamortización de los ayuntamientos, las congregaciones de religiosas comienzan a fundar centros educativos de primaria y a ocuparse de las niñas de las clases populares en instituciones gratuitas; asimismo, crean escuelas de pago en las que admiten a alumnas gratuitas a partir del comienzo del último cuarto del siglo. Por otra parte, tampoco hay que olvidar los centros privados laicos, que se mantienen a lo largo de todo el período. Favorecieron estos hechos la libertad de enseñanza y su democratización implantadas tras la Revolución de 1868, cuando se define que la instrucción debe ser libre en todos sus grados y se denuncia el control estatal sobre ella, además de declararse la tolerancia religiosa reconocida en la Constitución de 1869, sin que llegase a prosperar la separación de los poderes de la Iglesia y del Estado (Capitán, 2002). Finalmente, la Restauración con la Constitución de 1876, volvió a considerar las prerrogativas de la Iglesia en materia educativa, produciéndose a tenor de esto una importante expansión de centros educativos religiosos en el último cuarto de siglo. Durante el Sexenio democrático, se dio la confluencia feliz de unas mujeres especialmente interesadas en despertar la formación de las españolas, y podríamos mencionar la labor de Faustina Sáez de Melgar y la creación del Ateneo de Señoras de carácter instructivo (Seguí, 2019), junto a la labor del Rector de la Universidad Central de Madrid, el krausista Fernando de Castro, que abrió el paraninfo universitario para la disertación de las Conferencias Dominicales, destinadas a la formación intelectual de las señora asistentes. (García, 2013) Labor suya, además, fue la creación de la Escuela de Institutrices, que procuraba una formación más esmerada que la proporcionada por la Escuela Normal y, finalmente, la creación de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (García, 2013), que recaló posteriormente en las manos de la Institución Libre de Enseñanza y tuvo una larga vida dedicada a la educación durante el periodo restauracionista. Tampoco es posible olvidar que desde 1869, la insigne feminista, Concepción Arenal da al público su primera obra a favor de la mejora de las condiciones vitales de las mujeres, entre las que se encuentra de forma destacada el reclamo de una educación más esmerada y la apertura de salidas profesionales. Nos referimos a la publicación de *La mujer del porvenir* (1869).

La profesionalización de las maestras a través de su formación en centros específicos destinados a ello supone un trampolín para las mujeres. Las maestras comienzan a ocupar, durante este siglo, un espacio reservado para los hombres y en el que, durante su trayectoria y principalmente en los últimos años de este período, no siempre se ajustaron al papel que les había sido asignado. Comenzaba a tambalearse el modelo que había sido definido para ellas en dos sentidos: se encaminan hacia su promoción profesional y asumen con voz propia en la defensa de sus derechos. Algunas de ellas cursan los estudios requeridos para ser profesoras

de las Normales en la Escuela Central de Madrid, para incorporarse, seguidamente, a la plantilla de docentes de cualquiera de las provinciales. De la misma forma, las maestras y las docentes de las Escuelas Normales comienzan a difundir sus discursos para defender la instrucción femenina y los derechos de las mujeres; para ello, asisten a determinados foros, como congresos, seminarios y conferencias, o se expresan a través de la prensa escrita.

Con la llegada de la década de los ochenta, tras el impulso que la breve Primera República española había pretendido dar a la instrucción pública como base del progreso de la nación, se asiste a un análisis más profundo de la educación y a la reorientación del discurso de la instrucción femenina basado en la tipificación de los sexos en función de sus capacidades. La aparición de los primeros tratados higienistas (Vázquez y Doderó, 2013) y la influencia del krausismo hicieron cuestionar el discurso que mantenía los modelos del sistema patriarcal y redirigirlo hacia modelos más igualitarios basados en la complementariedad, que, aunque perpetúan en estos años el inmovilismo, despertaron una conciencia encaminada al desarrollo de la identidad femenina y a su realización personal (Fernández, 2006).

Los Congresos Pedagógicos desarrollados en 1882 y en 1892 tienen una influencia decisiva en los discursos sobre la formación de las mujeres, sobre sus capacidades y sus expectativas profesionales, ya que deben de haber concienciado de tal manera a la clase política que se retoma el asunto de la educación como una cuestión de estado. La educación se entiende como base del desarrollo nacional, y, a pesar de la prioridad que se sigue dando a la alfabetización masculina a finales de siglo, se considera que no se debe olvidar a esa otra mitad de la población, las mujeres, para las cuales se prevé la ampliación de la oferta educativa; tanto es así, que en 1900 se homogeneizan los planes de estudios para ambos sexos y el Estado asume la financiación de los centros escolares públicos y de su profesorado (Fernández, 2006).

En el primer Congreso Pedagógico, celebrado en Madrid desde el 28 de mayo hasta el 5 de junio de 1882 siguiendo los pasos del Congreso Internacional de la Enseñanza, celebrado en Bruselas dos años antes, se registró la asistencia de un gran número de mujeres, concretamente 446 (Vázquez, 2003). Los contenidos tratados se estructuraron en seis sesiones: organización y condiciones generales de la instrucción pública; carácter, sentido y límites de cada uno de los grados, así como programas y medios de las escuelas urbanas y rurales; intuición en las escuelas primarias, procedimientos y medios para llevarla a la práctica según las escuelas; necesidad, importancia, métodos y dirección de las escuelas de párvulos; la reforma de las Escuelas Normales e instituciones vinculadas a la formación del profesorado, junto con la elevación cultural de las mujeres; y, por último, la reforma del magisterio de primaria y las condiciones que pudieran presentarlo como una profesión atractiva (Capitán, 1994). En general, el congreso se centró en diferentes dimensiones de la enseñanza primaria, y el debate se focalizó en si las mujeres se encontraban capacitadas para asumir la dirección de las escuelas de párvulos y la docencia en las Escuelas Normales (Martín-Gamero, 2006). Las propuestas fueron aprobadas con el apoyo de algunos institucionalistas, como Francisco Giner, Bartolomé Cossío y Rafael M^a Labra, aunque se desestimó por mayoría el acceso de las mujeres a la educación superior, tanto a la universitaria como a la secundaria. Estos tramos educativos se encontraban vetados para las mujeres, quizás porque, con su ascenso formativo, las mujeres podrían aspirar a ejercer profesiones públicas, alejadas de las tareas del hogar, y en el modelo capitalista asumido por la sociedad española de la época, era impensable prescindir del trabajo doméstico que ellas realizaban sin ganancia económica (Flecha, 2006). Sin embargo, se asistiría, al mismo tiempo, a un movimiento femenino, aunque minoritario, que las empujó hacia la solicitud de las primeras matrículas en los institutos y en las facultades, lo que demuestra un informe del congreso elaborado en enero del mismo año con los datos facilitados por los rectores de las universidades relativos al número de mujeres que habían cursado estudios en los institutos oficiales y en las universidades españolas en los últimos años (Flecha, 2006).

El segundo de ellos se celebra igualmente en Madrid, diez años después, bajo la denominación de Congreso Hispano-Portugués-Americano, y puede considerarse más alentador para la formación y la profesionalización femenina, ya la comisión organizadora cuenta con la presencia de veintiuna mujeres en esta ocasión. Los entonces candentes temas sobre la educación que se trataron allí fueron la reforma de la inspección, la reforma universitaria, la educación física y la educación femenina y sus problemas (a este último se le dedica con exclusividad una sección), entre otros; centrándonos en el debate sobre lo relativo a las mujeres, se abordan el derecho de estas al ejercicio de diferentes profesiones y la defensa de la educación mixta y coeducativa. Se puede destacar el informe elaborado por Concepción Arenal que reivindica la educación de la mujer y sus contenidos y que defiende María Goyri por ausencia de la primera, así como las intervenciones de Emilia Pardo Bazán, de Berta Wilhelmi y de Carmen Rojo (Martín-Gamero, 2006). Según Sánchez y Hernández (2012) las conclusiones de este congreso quedan reflejadas en el boletín de la Institución Libre de Enseñanza.

5. Conclusiones

Recorremos un siglo, el novecientos, cargado de acontecimientos, tanto en lo social como en lo político, que servirán de revulsivo a los asentados patrones ideológicos y llevarán a una nueva forma de entender la realidad, a los ciudadanos en general, pero sobre todo a las mujeres. Las luchas entre los ideales y las estructuras arcaicas frente a las innovadoras, fruto de la expansión de las doctrinas ilustradas y del liberalismo, redundarán en España en un reformismo de las diferentes instituciones que supondrá, aunque de forma lenta por la situación económica del país, un impulso hacia la dignificación del papel de las mujeres en este nuevo mundo y hacia su nueva elaboración conceptual, pese a la confrontación con las realidades que perpetúan los arquetipos de la desigualdad.

Se confirma que la figura de la maestra se convirtió en un pilar fundamental para el avance educativo de las niñas, a pesar de que la educación seguía perpetuando estereotipos de género. Las maestras no solo impartían conocimientos académicos, sino que también influían en el desarrollo personal y cultural de las niñas, siendo un elemento clave en la lucha contra las restricciones educativas impuestas por la sociedad que, a su vez, reflejaban y perpetuaban las normas sociales heredadas de siglos anteriores.

Se demuestra que a medida que se fue reconociendo la importancia de ofrecer oportunidades educativas a las mujeres, surgieron instituciones especializadas en la formación de maestras, creándose en algunas ciudades paralelamente a la implementación de los centros de formación de maestros. Estos se implementaron con los comienzos de la legislación escolar, concretamente, como se ha visto, con la Ley Moyano, que estableció necesidad de implantar un centro de formación de maestros, denominado Escuela Normal, en cada provincia del reino y, en las que se pudiera, un segundo centro para maestras. Estos centros femeninos proporcionaban no solo una sólida base pedagógica sino también una cultura general, preparando a las jóvenes para la profesión docente. Como se ve, la formación de maestras jugó un papel crucial en la construcción de un camino hacia mayores posibilidades educativas para las niñas, desafiando los roles tradicionales y sentando las bases para futuras generaciones. Es decir, a través de su dedicación y esfuerzo, estas mujeres contribuyeron de manera significativa al progreso social, marcando un punto de inflexión en la historia española de la educación femenina.

En definitiva, y a modo de cierre, recalcar que el recorrido histórico y la vinculación de ambos aspectos, el desarrollo profesional docente femenino y la educación de las niñas, en el estudio, nos permite comprender mejor las dinámicas sociales y educativas de ese periodo. Se evidencia tanto los avances como las limitaciones en la lucha por la igualdad educativa para las mujeres.

6. Referencias

- Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Síntesis Educación.
- Ballarín, P. (2004). Género y políticas educativas. *Revista de Educación*, 6, 35-42.
- Ballarín, P. (2006). Educadoras. En I. Morant (Dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina III* (pp. 505-522). Cátedra.
- Capitan, A. (1994). Historia de la educación en España II. *Pedagogía Contemporánea*, Dykinson.
- Capitan, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Alianza Editorial.
- Cruz, A. (2007). El acceso de las mujeres a la educación como eje fundamental para su promoción y participación. *Sumuntán: anuario de estudios sobre Sierra Mágina*, 24, 9-30.
- Dávila, P. (1994). *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*. PPU.
- Espigado, G. (2006). Las mujeres en el nuevo marco político. En I. Morant (Ed.), *Historia de las mujeres en España y América Latina* (Vol. III, pp. 27-60). Cátedra.
- Fernandez, A. (2006). La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades. En I. Morant (Dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina* (Vol. III, pp. 427-453). Cátedra.
- Figueroa, M. J. (1996). *Mujer y docencia en España*. Editorial Escuela Española.
- Flecha, C. (1996). Los "estudios para la mujer" en la España decimonónica. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 12, 277-288. <https://n9.cl/g9zjd>
- Flecha, C. (1997). *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*. GIHUS.
- Flecha, C. (2006). Mujeres en Institutos y Universidades. En I. Morant (Ed.), *Historia de las mujeres en España y América Latina* (Vol. III, pp. 455-485). Cátedra.
- Gallego, E. (2006). La educación de las mujeres en los discursos ilustrados. *Mediterráneo Económico*, 9, 83-94.
- García, J. (2013). Las conferencias dominicales en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Cabás. *Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 10, 102-108. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2013.66.24.001>
- González, T. (2007). *Mujeres, Historia y Educación*. Anroart Ediciones.

- Martín-Gamero, A. (2006). La Institución Libre de Enseñanza y las mujeres. En I. Morant (Dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina III* (pp. 487-503). Cátedra.
- Melcón, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Negrín, O. (2005). La educación de la mujer en el pensamiento ilustrado español. La perspectiva de José Clavijo y Fajardo. En C. Flecha, M. Núñez y M. J. Rebollo (Eds.), *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia* (pp. 193-201). Diputación Provincial de Sevilla.
- Ortega, M. (1997). El periodo barroco (1565-1700). En E. Garrido (Ed.), *Historia de las Mujeres en España* (pp. 253-344). Síntesis.
- Puelles, M. de (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Editorial Labor S.A.
- Ruiz, J. (1988). La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados. *Revista de Educación*, núm. extra., 163-191.
- Sagú, V. (2019). Empresarias y agentes culturales del siglo XIX: el modelo de Faustina Sáez de Melgar (1834-1895). *Lectora: revista de dones i textualitat*, 25, 91-105.
<https://doi.org/10.1344/Lectora2019.25.5>
- San Román, S. (1994). La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant. Influencia en la política educativa posterior. *Revista de Educación*, 305, 191-213. <https://n9.cl/twdrn>
- Sánchez, L. y Hernández, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro del Pasado*, 3, 255-281. <https://doi.org/10.14201/fdp.24723>
- Turín, Y. (1967). *La educación y la Escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Aguilar S.A. Ediciones.
- Vázquez, C. (2003). Un nombramiento polémico. En M.T. López Del Castillo (Ed.), *Defensoras de la educación de la mujer. Las primeras inspectoras escolares de Madrid (1861-1926)* (pp. 73-104). Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. <https://n9.cl/ka3o9>
- Vazquez, C. y Doderó, M. (2013). *El origen de los postulados higiénicos en la escuela española del siglo XIX*. En M.G. Espigado, J. Gómez, M.J. de la Pascua, J.L. Sánchez y C. Vázquez (Eds.), *La constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Universidad de Cádiz.

AUTORA:

Carmen Vázquez-Domínguez:
Universidad de Cádiz.

Doctora en Historia por la Universidad de Cádiz y licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía) por la Universidad de Sevilla. Profesora del Área de Teoría e Historia de la Educación, miembro del grupo de investigación “Género e Historia” (HUM306), actualmente con el proyecto PGC2018-097445-B-C21, y del Instituto de Investigación en Estudios del Mundo Hispánico (IN-EMHis) de la Universidad de Cádiz. Pertenece a la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE). Sus líneas principales de investigación están vinculadas a la historia de la educación, estudios de género, formación inicial del profesorado y análisis sociedad-educación.

carmen.dominguez@uca.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7923-8243>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58056062300>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=F8qseesAAAAJ&hl=es&oi=ao>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Carmen-Vazquez-Dominguez>