

## Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX

CARMEN SARASÚA

Universidad Autónoma de Barcelona

### RESUMEN

La segregación ocupacional entre mujeres y hombres, un rasgo central del mercado de trabajo en el siglo XIX, se explica en buena medida por las características de los propios trabajadores, cuyas capacidades, conocimientos y preferencias estaban fuertemente sexuadas en el momento de incorporarse al trabajo asalariado. El que el «modelado» de los trabajadores se produzca en la infancia justifica el interés de analizar la segregación de la educación infantil. La baja tasa de alfabetización femenina española, que se ha explicado por la menor escolarización de las niñas, se explica también por el muy diferente contenido del aprendizaje: las niñas escolarizadas lo eran dentro de un modelo que definía las labores de manos como la ocupación más idónea para las mujeres, y por tanto centraba en estas labores el aprendizaje femenino. La infancia, la etapa en la que se aprende, era precisamente por ello la etapa en la que niñas y niños debían aprender qué ocupaciones las definirían una vez adultos, como hombres o mujeres.

### ABSTRACT

Occupational segregation between men and women, a central feature of 19<sup>th</sup> labour markets, was partially due to the characteristics of the workers themselves, whose abilities, qualifications and preferences were heavily genderized. The fact that the 'shaping' of the workers took place in childhood explains the interest of studying segregation in schooling. The low rate of female literacy in 19<sup>th</sup> century Spain has been

explained by the low rate of female school attendance. But the deep segregation of the contents of education account *as well* for this low literacy: girls were schooled within a model that defined sewing, knitting, lace-making and embroidery as the more adequate occupations for women. Thus, girls' schooling years were mostly devoted to them. Childhood, the age in which we learn, was precisely for this, the age at which girls and boys had to learn which occupations would define them, once adults, as men or women.

## 1. CÓMO INTERPRETAR LA MUY BAJA ALFABETIZACIÓN FEMENINA EN EL SIGLO XIX

La segregación ocupacional entre mujeres y hombres es un rasgo esencial del mercado de trabajo, que explica en gran parte otras características, como el diferencial salarial. Es además una de las claves que explican la posición subordinada que las mujeres ocupan en él, porque naturaliza la desigualdad profesional y salarial (el hacer tareas diferentes hace aparecer como «natural» la diferencia en las remuneraciones: parece que es la tarea la que define la remuneración)<sup>1</sup>. La segregación ocupacional es en parte un efecto de la *demand*a de trabajo: los empleos están definidos por género (incluso en nuestros días, podríamos preguntar a un grupo de niños pequeños si un trabajo es «de chico» o «de chica» dándoles una lista de ocupaciones y asignarían el género sin dudar), y los empleadores buscan hombres o mujeres según sean las tareas que deben realizarse.

Pero la segregación es sobre todo un efecto de la *oferta*, es decir, de las propias características de los trabajadores cuando se ofrecen en el mercado: cuando llegan a la edad de trabajar, hombres y mujeres tienen capacidades, gustos y habilidades diferentes, buscan trabajos distintos, y están cualificados de forma tan desigual que son muy difícilmente intercambiables. Y en los casos en que podrían hacerlo no querrían, porque el trabajo es parte importante de la identidad de las personas, de la formación de su mentalidad, de la percepción de sí mismos: realizar «trabajos de mujeres» o «trabajos de hombres» será una parte importante de «ser mujer» o «ser hombre».

<sup>1</sup> Sobre la segregación ocupacional, Francine D. BLAU; Patricia SIMPSON, y Deborah ANDERSON: «Continuing Progress? Trends in occupational segregation in the United States in the 1970's and 1980's», *Feminist Economics*, IV, 3, 1998, pp. 29-71.

La constatación de que el proceso de formación de las personas condiciona fundamentalmente el lugar que ocuparán como adultos en el mercado de trabajo ha hecho que el estudio de los procesos educativos tenga un especial interés para la Historia del Trabajo: el modelado de los trabajadores se inicia, efectivamente, en la infancia, a través de tres canales que se refuerzan: la socialización en la familia, el aprendizaje a través del trabajo, y, para los que asisten a la escuela, la formación reglada. La función históricamente asignada al aprendizaje en la infancia es no sólo la de transmitir los conocimientos técnicos necesarios para la vida cotidiana (comer, reconocer los objetos, lavarse, vestirse, hablar, relacionarse con los otros) o para la supervivencia como adulto (aprender un oficio, desplazarse, manejar dinero...), sino la de transmitir los valores y principios dominantes en la sociedad (la obediencia al poder, a las generaciones mayores, la disciplina, la práctica religiosa, la defensa de la patria...), como nos enseñó Foucault. Pues bien, uno de los principios básicos de las sociedades históricas conocidas han sido las diferencias entre mujeres y hombres. Y una función básica de la escuela, desde que empieza a llegar a la infancia de ciudades y pueblos en Europa en el siglo XVIII ha sido, precisamente, modelar a niños y niñas como adultos diferentes, con habilidades, capacidades, y necesidades diferentes, de manera que encajen en los modelos que cada sociedad ha tenido de lo femenino y masculino. En este artículo se exploran algunas de las diferencias en la escolarización de niñas y niños en la España del XIX, en especial *el tipo de enseñanza* que se daba a unas y otros.

El sistema público de enseñanza que se implanta con el estado liberal, financiado primero por los municipios y más tarde por el Estado a través de los Presupuestos, supone aparentemente la incorporación paulatina de niñas y niños a la enseñanza elemental. La escolarización y la alfabetización avanzan en España, sin embargo, con notable retraso respecto a los países del Norte y Centro europeos, hasta el punto de que, en la segunda mitad del siglo XIX, el retraso educativo se considera uno de los problemas más graves de España. Desde el momento en que se identifica como tal, se apuntó a la escasa inversión pública como causa del problema: los institucionistas, los regeneracionistas y los simpatizantes del socialismo vieron la educación como un problema de falta de voluntad política y de falta crónica de recursos financieros (la enseñanza pública nunca era la prioridad de los Presupuestos, ni estatales ni municipales): el resultado eran las escuelas miserables, las aulas abarrotadas de niños de todas las edades, la falta de materiales y libros, los muchos pueblos sin escuela, los

muchos niños que nunca podrían acudir a ellas, los maestros y maestras mal pagados<sup>2</sup>.

Recientemente, los teóricos del capital humano, que han reivindicado el papel central de la educación en el crecimiento económico y el bienestar general de la sociedad, han reinterpretado el atraso educativo como un problema de demanda, por el desinterés de los padres por la escuela, especialmente en el medio rural. En el caso de las niñas, en cuya mucho menor escolarización y alfabetización se han fijado con especial interés algunos de estos trabajos, se trataría de una respuesta racional de las familias a las escasas posibilidades que éstas tenían de amortizar la inversión en educación con un empleo como adultas<sup>3</sup>. Los trabajos de Historia de la Educación y de la Infancia han puesto, por su parte, el acento en la necesidad de las familias de contar con sus hijos e hijas para trabajar y aportar recursos a la economía familiar<sup>4</sup>.

Lo que proponemos en este trabajo es buscar en el *contenido* de la enseñanza explicaciones complementarias, no alternativas, para explicar el fuerte atraso de la alfabetización femenina en España en el siglo XIX. En un trabajo anterior, que analizaba la escolarización en la España de mediados del XIX a través de los datos proporcionados por el Diccionario de Madoz<sup>5</sup>, pude mostrar que la causa del retraso de la alfabetización femenina en relación a la masculina no se debía tanto al supuesto desinterés de los padres en la escolarización de las niñas. El principal argumento para cuestionar este desinterés es el gasto relativamente alto que las familias hacían para financiar la escolariza-

<sup>2</sup> Los artículos de prensa de Luis BELLO en los años 20, y su campaña para denunciar a través de ellos el abandono de las escuelas, sobre todo rurales, por parte de los poderes públicos, representan bien esta posición. Ver, por ejemplo, los recogidos en *Viaje por las escuelas de Castilla y León*, edición a cargo de A. Escolano, Valladolid, Ámbito, 1995.

<sup>3</sup> Clara Eugenia NÚÑEZ: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.

<sup>4</sup> La investigación histórica sobre el trabajo infantil ha pasado en los últimos años de ser poco más que evidencias dispersas a constituir un ámbito central de estudio para la Historia y la Historia económica. En España han sido los trabajos pioneros de José María BORRÁS los que abrieron el camino. Para Portugal, puede verse Fernando Luis GAMEIRO: *Entre a escola e a lavou- ra*, Instituto de Inovação educacional, Lisboa, 1997. Y la obra colectiva *Child Labour in Historical Perspective, 1800-1985. Case studies from Europe, Japan and Colombia*, ed. de Hugh CUNNINGHAM y Pier Paolo VIAZZO, Istituto degli Innocenti y UNICEF, Firenze, 1996.

<sup>5</sup> «El acceso de niñas y niños a los recursos educativos en la España rural del siglo XIX», en José Miguel MARTÍNEZ CARRIÓN (ed.): *El nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX*, Universidad de Alicante, 2002, pp. 549-609.

ción de sus hijas<sup>6</sup>. El 49% de las escuelas de niñas de toda España estaba pagado por los padres, un porcentaje mucho mayor que en el caso de las escuelas de niños, pagadas por los padres sólo en un 17,7%. Este papel central del gasto de las familias en la financiación de las escuelas de niñas se explica por dos razones: en primer lugar, porque *las escuelas de niños ya estaban pagadas por el municipio* (el 69% de las escuelas de niños están pagadas en su totalidad por el dinero público, que en cambio sólo cubre el 40% de las de niñas); en segundo lugar, porque *las escuelas de niñas cuestan mucho menos que las de niños* (por los mucho menores salarios de las maestras): esto permite que, dedicando a las niñas sólo el 18,6% de su gasto total en escuelas (el 48% a las de niños, el 30% a las mixtas, y el 3,8 restante a las cátedras de latinidad) las familias financiaran el 49% de las escuelas de niñas<sup>7</sup>.

Ahora bien, ¿qué nos dicen estos datos sobre escolarización y gasto escolar del alto analfabetismo femenino? La tasa de alfabetización femenina española era, en el momento del censo de 1860, del 11,9. Pero con fuertes diferencias entre provincias: en seis provincias la alfabetización femenina era superior al 20% (Madrid, 34,6; Álava, 28,9; Logroño, 24,3; Vizcaya, 21,7; Santander, 21,7; y Navarra, 21,0), mientras que las seis más atrasadas estaban por debajo del 8% (Castellón, 4,7; Lérida, 5,2; Teruel, 5,5; Almería, 5,9; Huesca, 6,0; y Alicante, 7,5). La escolarización de las niñas dependía de que en el municipio donde residían hubiera alguna escuela que las admitiera: o mixta, o sólo de niñas. Era lógico pensar, por tanto, que las provincias con menor alfabetización femenina tendrían un porcentaje pequeño de municipios con escuelas a las que las niñas pudieran asistir (de niñas o mixtas). Pero los datos resultaban sorprendentes: por ejemplo, en Valencia, con una tasa de alfabetización femenina inferior a la media nacional (del 9,4 en 1860), en el 90% de los municipios que tenían escuela las niñas podían asistir a ella, porque aunque había poquísimas mixtas, en el 89% de los municipios con escuela había escuela de niñas.

Al analizar el tipo de escuela de cada provincia (mixta o sólo de niñas), resultaba una correlación estrechísima entre alfabetización y extensión de la

<sup>6</sup> En los años en que se publica el *Diccionario de Madoz* (1840-1850), sobre los padres recaía una parte importante del esfuerzo económico que exigía la escuela de sus hijos: si la escuela era privada, porque debían pagarla en su totalidad, y si era pública porque el municipio casi nunca tenía fondos para cubrir la totalidad de los gastos, y los padres debían completar el miserable salario pagado de los bienes de Propios con pagos semanales en especie (grano, vino, panes...) o dinero.

<sup>7</sup> SARASÚA, art. cit., pp. 590 y ss.

escuela mixta, es decir, donde niñas y niños se educaban juntos (que en Álava constituía el 84,5% de todas las escuelas; en Navarra el 69,4; en Vizcaya el 68,8, etc.); mientras que en las provincias con menor alfabetización femenina no sólo en muchos municipios las niñas no podían asistir a la escuela porque sólo la había de niños, sino que la presencia de escuelas mixtas en el total de escuelas era insignificante (ninguna en Lérida, Teruel y Alicante, sólo el 1,6 de todas las escuelas de Castellón, el 2,9 de las de Almería, el 4,8 de las de Huesca).

¿Por qué tenía tanta importancia el tipo de escuela al que podían asistir las niñas para explicar su alfabetización? Porque, al mostrar que las escuelas de niñas coexistían tranquilamente con el analfabetismo femenino, era evidente que *la causa del analfabetismo femenino no era sólo la falta de escuelas, sino el tipo de enseñanza que las niñas recibían en las escuelas de niñas*. ¿Qué tipo de enseñanza era ésta? Los padres que escolarizaban a sus hijas no querían necesariamente para éstas la lectura y la escritura, mucho menos la Gramática, la Historia o la Aritmética: lo que buscaba la enseñanza que se daba a las niñas no era prepararlas para «empleos» como los de los hombres, sino para lo que la sociedad consideraba su función natural: llevar una casa, criar a sus hijos, enseñarles a rezar, cocinar, cuidar a su marido, coser, hacer media, hilar y tejer, quizá hacer encaje, bordar y remendar.

Este diferente objetivo de la enseñanza de niños y niñas está ampliamente recogido por la legislación que da forma al establecimiento de las escuelas en España. En definitiva, la forma en la que se implanta la enseñanza elemental incorpora las diferencias en la enseñanza de niños y niñas que eran tradicionales desde los siglos anteriores y que respondían a las distintas funciones asignadas a mujeres y hombres en la sociedad. La nueva importancia que se concede a las funciones maternas (cuidado apropiado de los hijos, alimentación correcta y primeras enseñanzas, por ejemplo las primeras oraciones) hace que se entienda, como habían hecho los ilustrados franceses, que mujeres ignorantes sólo puedan criar hijos (súbditos y ciudadanos) ignorantes, y se vea por tanto con el mayor interés que las mujeres adquieran ciertos conocimientos.

## 2. LAS LABORES DE MANOS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE NIÑAS

Como ya hemos visto, las escuelas públicas, es decir, financiadas total o parcialmente por el dinero municipal, podían ser de niños, de niñas y mixtas.

Desde los primeros textos que regulan las escuelas de niñas, la base de la educación en éstas eran las labores de manos. El Reglamento mandado por Carlos III en 1783 para organizar las escuelas gratuitas de niñas en la Corte puntualiza: «Las labores que las han de enseñar han de ser las que se acostumbran, empezando por las más fáciles, como Faja, Calceta, punto de Red, Dechado, Doblado, Costura, siguiendo después a coser más fino, bordar, hacer Encajes, y en otros ratos que acomodará la Maestra según su inteligencia, hacer Cofias o Redecillas, sus Borlas, Bolsillos, sus diferentes puntos, Cintas caseras de hilo, de hilaza de seda, Galón, Cinta de Cofias, y todo género de listonería...».

En 1816 se ordena que «en todas las escuelas Reales de niños se enseñe a leer y escribir (...) gramática castellana, ortografía y aritmética (...). Y que en las escuelas de niñas se verifique la enseñanza de las labores de manos (...) siendo obligación de las maestras enseñar a leer, y aun a escribir, a las niñas si alguna quisiese dedicarse a ello...»<sup>8</sup>. La legislación sobre la enseñanza de niñas prueba que a muchas de ellas no se las enseñaba a escribir: en 1822 el ayuntamiento de Madrid ordena que haya en cada escuela de niñas «una persona que les enseñe a escribir y las cuatro reglas de cuentas», dado «que las maestras sólo tienen la obligación, además de las labores del sexo, de enseñarlas a leer»<sup>9</sup> y esta situación parece haber tardado en cambiar: «Un año hace que visitando el excelentísimo señor don José de Zaragoza las escuelas de esta Corte, halló una sin mesas; preguntó a la profesora dónde escribían las niñas, y contestó que en ninguna parte, pues era cosa que no la necesitaban por serles más perjudicial que útil»<sup>10</sup>.

Durante los períodos liberales de la primera mitad del XIX, antes de la ley Moyano de 1857, se afirmará que a las niñas debe enseñárseles, además «a leer, escribir y contar», pero no parece que esta normativa modificara la práctica de las escuelas. Los exámenes de las maestras siguieron consistiendo fundamentalmente en muestras de su habilidad con las labores de manos, además del catecismo, y todavía en 1847 se ordena que «las que aspiren a habilitarse de Maestras de niñas deben acompañar las muestras de su letra a los demás documentos».

<sup>8</sup> Los textos que regulan las escuelas de niñas en Consuelo FLECHA GARCÍA: *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*, Sevilla, GIHUS, 1997.

<sup>9</sup> Cit. en FLECHA, *op. cit.*, p. 91.

<sup>10</sup> *Álbum de Señoritas*, 1852, año I, n.º 3, cit. en G. SCANLON, *La polémica feminista en la España contemporánea*, p. 15.

Según la normativa de la ley Moyano de 1857, la ley que sienta las bases de la enseñanza primaria pública, las asignaturas de *Agricultura, Industria y Comercio* se darían sólo a los chicos, y serían sustituidas por las *Labores propias del sexo* en las escuelas de niñas; los *Principios de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura*, se cambian por *Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores*; y las *Nociones Generales de Física e Historia Natural*, por *Ligeras Nociones de Higiene Doméstica*.

Que en muchos lugares las niñas que asistían a la «escuela» no aprendían en ella más que las labores, y ni siquiera a leer y escribir, lo prueba lo que los informantes de Madoz escriben expresamente en muchos casos. En Fregenal de la Sierra, Badajoz (4.620 almas en 1850), hay

«una cátedra de latinidad, sostenida con la retribución de los alumnos; escuela de primeras letras para niños con un maestro que goza 3,300 rs. de dotación, y 3 pasantes con 1,100 rs, pagado todo de propios sin otra retribución; la enseñanza está dividida en 3 clases a cargo de cada uno de los pasantes, y regidas las 3 por el maestro principal, concurren sobre 300 niños de 5 a 12 años de edad, y se enseñan cuanto previene el reglamento vigente para escuelas elementales completas, como lo es la de esta v.; 2 de niñas dotadas de propios, la una con su pasanta goza de 100 ducados con el cargo de dar enseñanza gratis a 40 niñas pobres, y la otra con 400 rs. y obligación de 15 niñas de la misma clase: tanto a estas 2 escuelas dotadas, como a otras varias que no lo están, asisten como 100 niñas a aprender las labores propias de su sexo, y en la primera además a leer y escribir».

En Alloza (Teruel), había escuela de niños y otra de niñas, «cuya maestra enseña a las 30 discípulas que la frecuentan *las labores propias de su sexo*». En Alberique (Valencia), la escuela de niños está «bajo la dirección de dos maestros dotados (...) el uno tiene a su cargo los primeros rudimentos y escritura, y el segundo enseña elementos de aritmética, geografía, historia de España y gramática castellana», mientras que a la escuela de niñas, dividida en dos clases, «concurren 170 educandas, de las que *130 aprenden las primeras labores, y las demás las primeras letras, doctrina cristiana, coser, bordar y otros adornos*»; en Alhabia (Almería), en la escuela de niños hay 86 alumnos, «de los que 31 escriben»; a la de niñas asisten 20, «*de las cuales 6 se ocupan en hacer media, y 14 en la costura y bordado*»; en Barracas (Castellón de la Plana), hay «una escuela de primeras letras concurrida por unos 26 alumnos, *otra de niñas en la que se enseñan las labores propias del sexo a las 12 discípulas*

que comúnmente la frecuentan»; en Alcaicerén (Valladolid) «hay una escuela de instrucción primaria» (es decir, de niños) organizados «según las clases de leer, escribir y contar», y además «hay para niñas una maestra (...) la que sólo enseña las labores de su sexo y a leer».

### 3. LAS LABORES DE MANOS EN LOS CONVENTOS Y EN LOS CENTROS ASISTENCIALES Y BENÉFICOS

Si dentro de la escuela pública la desigualdad es mayor en la escuela segregada (de niños o niñas) que en la mixta, la desigualdad en lo que se enseñaba a niños y niñas es aún mayor en la escuela privada. La escuela privada engloba la enseñanza religiosa, desempeñada por monjas dentro de los conventos y anterior incluso a la aparición de Órdenes específicamente dedicadas a la enseñanza, y las escuelas de particulares, que responden a realidades muy variadas, como veremos.

La tradición de centros de educación femenina se remontaba varios siglos, y había consistido simplemente en ingresar a las niñas en conventos femeninos, donde aprenderían con las monjas a bordar y coser y las lecturas piadosas. Las fundaciones privadas que en los siglos XVII y XVIII realizaron mujeres nobles o burguesas en varias ciudades españolas respondían a este modelo. En la ciudad de Málaga, en 1640, «doña María de Mendoza, asistida por otras beatas, concibió una escuela elemental a la que acudían las niñas en régimen externo. El Colegio de Niñas educandas de San José (...) se mantenía con las cuotas de las alumnas»<sup>11</sup>.

Una penetrante descripción crítica de la educación que recibían las niñas en estos conventos la encontramos en *El sí de las niñas*, de Leandro Fernández de Moratín (1804). La protagonista, doña Francisquita, ha cumplido 16 años y ha sido educada en un convento en Guadalajara; se la considera partido excelente, preparada para iniciar su vida de 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» (p. 28). La crítica de Moratín se centra en el resultado de esta «educa-

<sup>11</sup> Marion REDER GADOW: «De niña a mujer en el internado femenino de Nuestra Señora de la Concepción de Málaga (siglo XVIII)», p. 103, nota 16, en *Las edades de las mujeres*, P. PÉREZ CANTÓ y M. ORTEGA LÓPEZ (eds.), Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 2002, pp. 95-108.

ción»: «las juzgan honestas luego que las ven instruidas en el arte de callar y mentir (...) se llama excelente educación a la que inspira en ellas el temor, la astucia y el silencio de un esclavo» (p. 104). Sin embargo, su futuro marido la valora altamente, como explica a su criado: «¿Sabes tú lo que es una mujer aprovechada, hacendosa, que sepa cuidar de la casa, economizar, estar en todo?» (p. 26). «Ella es una pobre... Eso sí...Pero yo no he buscado el dinero, que dineros tengo; he buscado modestia, recogimiento, virtud» (p. 25).

Un último tipo de centros que podríamos llamar educativos son las instituciones asistenciales femeninas donde se recoge a huérfanas o abandonadas. En todas las ciudades y pueblos importantes hay instituciones públicas, a cargo del Estado o del ayuntamiento, como la de Arcos de la Frontera (Cádiz), donde la junta municipal de beneficencia mantiene «el hospicio de niñas huérfanas, fundado con real aprobación de 9 de octubre de 1798 (...) las niñas que se recogen en esta casa se dedican a tejer gerga ordinaria y algunas otras telas, y están a cargo de una directora». La misma dedicación de las niñas al hilado y al tejido aparece en todos los hospicios, por ejemplo la Casa de la Misericordia de Barcelona<sup>12</sup>.

Están, por otro lado, las fundaciones privadas, que también funcionaron como centros educativos femeninos. Según el Diccionario de Madoz, en Carmona (Sevilla), «Doña Josefa Zapata, marquesa del Saltillo, por su testamento de 16 de setiembre de 1774, fundó una casa, llamada de niñas huérfanas o de la Visitación, para amparo de las que lo fuesen de padre y madre, prefiriendo a las bautizadas en la igl. de San Blas: viven en la casa donde *aprenden a coser, bordar, leer y escribir*, hasta que toman estado o cumplen 25 años, en cuyo caso se da 550 rs. a cada una y salen educadas con el mayor esmero. (...) Tienen su capilla para que las niñas cumplan con los preceptos de su religión, sin salir de casa, en la que a la vez se ha establecido una academia o enseñanza de externas». En Málaga se había fundado a finales del siglo XVII el Colegio de huérfanas de Nuestra Señora de la Concepción, para acoger a las expósitas mayores de seis años que no habían sido adoptadas, «a cargo de unas beatas del hábito tercero de san Francisco»<sup>13</sup>.

Estas instituciones recibieron un gran impulso durante el siglo XVIII: «Durante las primeras décadas de su reinado, Felipe V ordenó la creación de Colegios de huérfanas en las ciudades y comarcas afectadas por las contien-

<sup>12</sup> Montserrat CARBONELL I ESTELLER: *Sobreviure a Barcelona. Dones, pobresa i assistència al segle XVIII*, Barcelona, Eumo, 1997.

<sup>13</sup> CAMPOS, *op. cit.*, p. 103.

das de la Guerra de Sucesión. En estos centros recibirían las internas una educación básica, se las enseñarían las obligaciones cristianas, así como una formación profesional que sería la base de su futura subsistencia. La princesa de los Ursinos contribuyó a la difusión de los conocimientos más elementales, influenciada por la obra de Fenelón sobre la educación de las niñas...»<sup>14</sup>. Según las ordenanzas que regulaban la actividad diaria del colegio de Málaga, las educandas debían dedicarse con aplicación a las labores: «Durante los años en que las internas permanecían en el Colegio *aprendían fundamentalmente a coser, a bordar, a tejer medias e hilar*» (p. 107).

#### 4. LAS ESCUELAS PARTICULARES

«Hay dos escuelas de primeras letras, la una pública y gratuita con la dotación de 3,300 rs. anuales pagados del fondo de propios, y la otra particular, cuyo maestro no tiene más que las retribuciones de los alumnos: a la primera concurren 287 niños, y a la segunda 34. No hay escuelas para niñas, pero sí tres mujeres que en sus respectivas casas enseñan a coser a unas 85 discípulas por una módica retribución mensual. (Hinojosa del Duque, Córdoba)»<sup>15</sup>.

Estas mujeres (normalmente viudas o solteras) que «en sus respectivas casas enseñan a coser» a sus discípulas «por una módica retribución» están diseminadas por toda España, constituían una institución fundamental para entender la enseñanza femenina en el siglo XIX, pero son invisibles en los censos y en los informes oficiales: para éstos no existen, pues no son maestras, no están pagadas por el ayuntamiento, no tienen escuela abierta, sino que simplemente reciben en sus propias casas a niñas de los vecinos a las que enseñan, alrededor de un brasero, a coser, bordar y hacer calceta.

Este tipo de enseñanza aparece con mucha frecuencia en las descripciones de los informantes del Diccionario de Madoz: en Altea (Alicante), hay escuela de niños «y varias casas particulares *donde se enseña a las niñas las labores propias de su sexo*»; en San Cipriano de Tiana (Barcelona), 1.818 habitantes, hay escuela de instrucción primaria para los niños, y «*varias escuelas de niñas en las que se les enseña las labores propias de su sexo*»; en Abani-

<sup>14</sup> REDER, *op. cit.*, p. 104.

<sup>15</sup> *Diccionario geográfico-estadístico de España y sus posesiones de Ultramar por Pascual Madoz*, Madrid, 1850.

lla (Murcia), hay una escuela de niños, «20 de los cuales escriben, y los demás están en los primeros rudimentos», y una escuela particular de niñas donde éstas «*aprenden las labores propias de su sexo*»; en Allo (Navarra) hay escuela de niñas, «a la cual asisten 90 discípulas *para instruirse en las labores propias de su sexo*»; en Añana (Álava), 940 almas, hay escuela mixta con 46 niños y 33 niñas, y «*hay además casas particulares donde enseñan a las niñas a coser y otros adornos de la educación de su sexo*». En Almonacid de Zorita (Zaragoza), «*a las niñas, además de las labores propias de su sexo, les enseñan a leer y escribir algunas mujeres laboriosas, sin más estipendio que el que les ofrecen sus alumnas*». En San Quirico de Besora (Barcelona), 774 almas, hay sólo escuela de niños, a la que acuden 55, pero «*hay algunas mujeres dedicadas a la enseñanza de niñas, retribuyendo cada una de ellas con 4 rs mensuales*»; en Aranda de Duero (Burgos), 4.122 almas, «*para la educación de las niñas puede decirse que no hay escuela fija, si bien algunas señoras se dedican a la instrucción de aquéllas, aunque por lo regular en corto número*».

Para diferenciarlas de las oficiales de instrucción primaria para los niños, estas escuelas de niñas reciben diversos nombres, como *enseñanzas*: en Trigueros (Huelva), 3.534 habitantes, hay escuela pública de niños «*de instrucción primaria elemental completa, con 90 alumnos*», y «*las niñas van a las enseñanzas privadas o particulares*». Pero el más característico en Andalucía es el de *amigas*, que por corrupción aparece con frecuencia escrito como «*miga*»: en Bornos (Cádiz), 4.826 habitantes, «*una escuela dotada con 1500 rs. para 30 niños, y concurren 10 más, y a otras indotadas 130; una para 6 niñas con 400 rs., y asisten 20 más, y a otras amigas indotadas 80*»; en Vélez-Málaga (Málaga), una ciudad de 13.713 habitantes, hay una escuela pública de niños, con 129 alumnos, y otra de niñas con 41; otra privada de niños con 30 alumnos, «*y 22 amigas también particulares distribuidas en los 6 cuarteles en que se divide la c., asistiendo a todas ellas como unas 342 educandas*»; en Torremolinos (Málaga), 785 habitantes, hay escuela de niños dotada con 44 alumnos, y la de niñas, con 14 alumnas, es «*una amiga privada*».

## 5. LAS LABORES DE MANOS COMO LA OCUPACIÓN «PROPIA DE SU SEXO»

La definición de las labores de manos como la ocupación más adecuada para las mujeres, y por tanto el aprendizaje de estas labores como el objetivo central de la enseñanza de las niñas, tiene una larga tradición, anterior incluso a la Edad Media, pero que desde luego recibe un impulso definitivo con la obra de

los moralistas de la Contrarreforma, empezando por *La perfecta casada* de fray Luis de León<sup>16</sup>. Esta tradición convirtió a la Iglesia Católica en la institución más activa a la hora de propugnar y establecer, dentro y fuera, la rígida división de competencias, saberes, y actividades entre mujeres y hombres<sup>17</sup>.

Resulta interesante, por ello, que el movimiento ilustrado no cuestione, sino que asuma estas diferencias a la hora de educar a niñas y niños. El título del folleto que el ilustrado gallego Vicente del Seixo publica en 1801<sup>18</sup> es significativo del debate ilustrado sobre la educación que debe dárseles a las mujeres, y sobre todo de la conciencia de que el tipo de educación que se recibe de niño está estrechamente relacionado con las ocupaciones que se desempeñan como adulto. Esta constatación lleva a dos caminos: por un lado, quienes parten de una idea de las capacidades naturales escasas de las mujeres, capacidades que condicionarían la educación que reciben: son débiles, apocadas... sólo puede educárselas para estar en la casa, y por tanto éste trabajo es el que harán como adultas. Pero esta visión chocaba con el testimonio de que las mujeres en realidad, desempeñaban los más duros trabajos en el campo, con el ganado, en la mina..., como escribe Jovellanos, o el propio Seixo («Vemos en alguna de nuestras provincias estarse los hombres en pie horas enteras, sin mudar de situación ni de postura, o metidos la mayor parte del día en la taberna, mientras que sus mujeres están en el campo haciendo las fatigas más duras...», p. 72).

<sup>16</sup> «Los moralistas indican los conocimientos que debe tener una mujer: coser, hilar, tejer, bordar, cocinar, etc. Recomiendan que se les enseñe a leer, pero la doctrina no se pone de acuerdo sobre si se les debe enseñar también a escribir, puesto que existe el peligro de que mediante la escritura puedan comunicarse con el exterior y burlar el encierro». Mariló VIGIL: «La vida cotidiana de las mujeres en el Barroco», *Actas de las I Jornadas de Investigación Interdisciplinaria «Nuevas Perspectivas sobre la Mujer»*, Seminario de Estudios de la Mujer de la UAM, 1982, pp. 151-165.

<sup>17</sup> «Los fundadores de las órdenes religiosas establecieron el trabajo de manos en general, y para las monjas en particular, el más apropiado a su sexo, como la confección de ropas de iglesia, planchado, rizado, flores para los altares y otras labores propias de las mujeres a Dios consagradas». Sor MARÍA DEL CARMEN DEL SM. SACRAMENTO: «El trabajo de las Monjas», *Boletín Eucarístico*, enero de 1916, cit. en Concepción CAMPOS: *Mercado de trabajo y género en Málaga durante la crisis de la Restauración*, Universidad de Granada, 2001, p. 196.

<sup>18</sup> *Discurso filosófico económico-político sobre la capacidad o incapacidad natural de las mugeres para las ciencias y las artes; y si en razón de su constitución, o por defecto de su potencia intelectual, y organización física, deben o no tener otras ocupaciones que las de la rueca, calceta y aguja, como pretenden algunos hombres, o deberá dárseles otra educación que la que se las da actualmente, y cuál sea ésta, de Vicente de el Seixo*, Madrid, Imprenta de Repullés, 1801.

Por otro lado, están quienes, dejando de lado la cuestión de las capacidades innatas de mujeres y hombres, construyen un modelo de educación funcional, diferente para que mujeres y hombres desempeñen tareas diferentes en función del modelo de sociedad y de organización del trabajo que defienden: «Si la educación en los hombres y mujeres fuera igual, podría resolverse el vano problema de si lo es también su entendimiento. Mientras subsista su instrucción en el pie actual, es una cuestión inútil y meramente especulativa»<sup>19</sup>.

Campomanes es un ejemplo perfecto del teórico que no justifica su modelo de educación y trabajo segregado entre hombres y mujeres por ninguna supuesta capacidad innata o biológica, sino por su utilidad para el Estado: «La mujer tiene el mismo uso de razón que el hombre: sólo el descuido que padece en su enseñanza la diferencia, sin culpa suya».

Campomanes propone no sólo corregir este «descuido» con el que tradicionalmente se ha mirado la educación femenina, sino que ésta pase a ser una de las principales preocupaciones de los gobiernos. Este interés viene de que entiende, como buen ilustrado, que «todo depende de la educación». Pero ¿cuál es el objetivo? ¿Qué tipo de educación tendrán las niñas? Consistirá en acostumarlas a ocuparse de las actividades en que el gobierno quiere que se ocupen como mujeres:

«Su labor ha de ser proporcionada a las fuerzas mujeriles; y así no deben ser empleadas mujeres en faenas recias y contrarias a su constitución corporal, o a la decencia y recato del sexo (...). Como todo depende de la educación, por aquí debe empezar la aplicación útil del sexo, enseñando desde luego a las niñas, y acostumbrándolas a las ocupaciones proporcionadas (...). El establecimiento de maestras de cuenta del público, para enseñar a leer y las labores a las niñas, es un recurso muy oportuno; pero absolutamente necesario si la educación se ha de fijar, como es razonable, sobre cimientos sólidos. Donde haya fondos de propios es cosa prudente asignar un salario competente a estas maestras; y que las madres y los párrocos cuiden de que las niñas no falten a esta enseñanza».

Todas las instituciones, la Iglesia, las Sociedades económicas, las familias, son llamadas a colaborar para «arreglar sólidamente la educación mujeril», pro-

<sup>19</sup> Pedro RODRÍGUEZ DE CAMPOMANES: *Discurso sobre la educación popular de los artesanos* [1775], ed. a cargo de John REEDER, Madrid 1975, p. 290. Todas las citas de Campomanes corresponden a esta edición.

blema sobre el que Campomanes reflexiona gravemente: «Ninguno de los cuidados de las sociedades económicas es más urgente».

«Los conventos de monjas pueden estimular con su ejemplo la misma aplicación al trabajo (...), se deberían dedicar generalmente a la educación de las niñas nobles o ricas, sin perjuicio de la labor (...), Los párrocos, y todo el clero, deberían concurrir a estos fines; procurando hacer las convenientes exhortaciones a todas las clases del pueblo para introducir y persuadir la utilidad de la aplicación de las mujeres a la labor, según sus diferentes estados: unas para emplear útilmente su tiempo, y otras para mantenerse con recato y honestidad, a costa de sus tareas caseras (p. 293). Ninguno de los cuidados de las sociedades económicas es más urgente que el de examinar los medios de arreglar sólidamente la educación mujeril en nuestras provincias de España (...). Las ocupaciones de las artes a que conviene se dediquen las mugeres son muchas, y pueden excusar varios artistas, y aún gremios enteros de hombres (...). Todo lo que pertenece a coser cualquier género de ropas, vestidos o adornos, puede muy bien hacerse por mujeres. Los hilados de todas las materias, que entran en los tejidos. Los tejidos mismos. Los bordados. Los adornos mujeriles (...). Botonaduras, ojales, cordones y redecillas. Pinturas de abanicos. Encajes, blondas y puntas. Medias y caletas. Listonería y cintas (...) podrán contribuir en parte al bien general de la nación, de que su actual situación las tiene privadas, aunque sin culpa suya, por depender de otros su crianza civil (p. 296)».

En Campomanes, uno de los políticos más influyentes de finales del siglo XVIII, encontramos, junto a la convicción de que las mujeres son intelectualmente tan capaces como los hombres, una propuesta de organización del trabajo completamente segregada entre hombres y mujeres, que limita a éstas a las labores de manos y a las manufacturas textiles, y que por tanto requiere un sistema educativo que las prepare para estas ocupaciones, en nombre del interés del Estado y del bienestar de las familias.

## **6. LA LECCIÓN APRENDIDA: LAS LABORES DE MANOS, PRINCIPAL OCUPACIÓN DE LAS MUJERES**

Hay una continuidad evidente entre el tipo de aprendizaje que se da a las niñas en las «escuelas» a las que asisten y el trabajo que realizan todavía sien-

do niñas, que es fundamentalmente textil. El propio Diccionario de Madoz proporciona información sobre ocupaciones de las mujeres en las distintas localidades: entre ellas, las más frecuentes son sin duda todas las relacionadas con las manufacturas textiles, exactamente las que unas décadas antes los ilustrados propugnan como lo más deseable, las mismas para las que las escuelas las han estado preparando durante décadas.

El hilado es todavía a mediados del siglo XIX una de las ocupaciones femeninas más consumidoras de tiempo. A él se dedican mujeres y niñas de todas las edades: en Albalá (Cáceres), hay «16 telares de paño pardo de lanas del país, cardadas por hombres, e hiladas en tornos por mujeres y niñas»; en Alfafara (Alicante), la principal industria «consiste en la filatura de lanas, a la que se dedican las niñas y mujeres para surtir las fábricas de Bocairente»; en Castellfort (Castellón de la Plana), hay una fábrica de hilados «en que se ocupan hombres y mujeres: éstas y las niñas se sirven de los tornos para preparar los hilados».

Otro de los trabajos textiles que realizaban masivamente las niñas y jóvenes en ciertas zonas era la manufactura del encaje. Había tres zonas encajeras principales en España: la catalana, en la zona costera de la provincia de Barcelona, la manchega, en el campo de Calatrava, con Almagro como su centro<sup>20</sup>, y la gallega en la provincia coruñesa. Según el Diccionario de Madoz, en Arenys de Mar (Barcelona), «Las mujeres y niños se dedican al tejido de malla, blondas y encajes»; en Canonja (Tarragona), «antes se ocupaban mucho las mujeres y niñas en el tejido de blondas y encajes», y en general, en el Principado de Cataluña, «más de 30,000 mujeres y niñas se ocupan y sustentan en la parte litoral con la manufactura de blondas y encajes».

Los testimonios sobre la dedicación de mujeres y niñas, en toda España, a las actividades textiles o labores de manos, tanto para las necesidades familiares como para el mercado, son innumerables. Lo que nos interesa destacar aquí es que el modelo de mujer dedicada a las labores de manos en el espacio doméstico, un modelo moral y económico que había condicionado la enseñanza que desde hacía siglos recibían las niñas, es incorporado sin problemas al nuevo programa liberal de educación pública que se va implantando en el siglo XIX.

La forma con la que se implanta y extiende en la España del XIX la escuela pública es muy distinta para niñas y niños: por el menor gasto público en

<sup>20</sup> C. SARASÚA: «La industria del encaje en el Campo de Calatrava», *Arenal, Revista de Historia de las mujeres*.

escuelas de niñas, por la menor cualificación de las maestras, por la menor oferta de plazas, pero muy especialmente por el contenido muy distinto de la enseñanza. Además, al cubrir la escuela pública sólo una pequeña parte de la demanda de escuelas para niñas, la escuela privada, tanto religiosa como laica, tendrá un papel fundamental en la escolarización femenina. Esta mayor presencia de la escuela privada en la enseñanza femenina refuerza aún más las diferencias en el tipo de enseñanza: de hecho, una gran parte de las escuelas de niñas no son sino clases de costura, lo que hacía que las niñas pudieran asistir durante años a la «escuela» sin por ello aprender a leer y escribir.

En la construcción histórica de la enseñanza de niñas confluyeron los intereses de las familias, que querían formar a sus hijas como buenas esposas y madres de familia, del legislador, de la Iglesia Católica, de los municipios... y probablemente de las propias mujeres que defendieron con pragmatismo un tipo de enseñanza que era la única que les permitía ganarse la vida, puesto que no era aprender a leer y escribir, sino a coser, bordar, hacer media y calceta lo que les garantizaba un jornal. Lejos de las polémicas de ilustrados y pedagogos sobre las capacidades de niñas y niños, las maestras defienden la enseñanza de las labores de manos para las niñas con argumentos pragmáticos, que proceden de su propio conocimiento de las dificultades a las que se enfrentan para ganarse la vida. La carta que una maestra de Santiago de Compostela envía a la Junta de Instrucción primaria quejándose de las condiciones de su escuela dice: «En el local designado no puede darse la enseñanza como se debe y los gastos que ésta ocasiona resultan infructuosos. *Es lamentable que por carencia de luz al dejar las niñas la escuela vayan sin saber apenas coser, cuando esto es lo más útil y necesario que puede enseñarse en la Escuela Pública, ya como medio de ganarse el sustento a lo sucesivo ya también para alejarlas de la ociosidad a que muchas veces conduce la enseñanza de definiciones y teorías que nunca, la mayor parte, han de aplicar*»<sup>21</sup>.

En definitiva, para entender el atraso sobrecogedor de la alfabetización de las mujeres españolas durante el siglo XIX, tan importante como reconocer el déficit de escuelas y de maestros es comprender qué se enseñaba a las que llegaron a la escuela, a qué decidieron dedicarlas sus familias, los legisladores, la Iglesia. Comprender por qué escribir y contar estaba casi tan fuera del alcance de las que nunca fueron a la escuela como de las que pasaron años en ella.

<sup>21</sup> Citado en Herminia PERNAS OROZA: *Las clases trabajadoras en la sociedad compostelana del siglo XIX*, Santiago, Nigra Imaxe, S.L. / Consorcio de Santiago, 2001, p. 256; mis cursivas.