

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO

El sistema educativo español: viejos problemas,  
nuevas miradas. Conmemoración de un  
bicentenario (1813-2013)  
María del Mar Pozo Andrés (coord.)



Volumen 65  
Número 4  
2013

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**



# POLÍTICAS Y ESPACIOS PARA MUJERES EN EL ORIGEN Y DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

*Policies and spaces for women in the origin and development of the spanish educational system*

CONSUELO FLECHA GARCÍA  
*Universidad de Sevilla*

DOI: 10.13042/Bordon.2013.65405

---

**INTRODUCCIÓN.** En este artículo se analizan los orígenes de los sistemas educativos nacionales, los principios que guiaron su desarrollo y cómo las decisiones tomadas afectaron al acceso de las mujeres a los diferentes niveles de enseñanza. En el caso de España, el modo de recoger el pensamiento ilustrado en la Constitución de Cádiz de 1812, su nueva concepción de las relaciones sociales, de la participación política y del progreso económico fueron criterios que quedaron reflejados en el modo de definir lo que debía ser la instrucción pública. **MÉTODO.** Se ha revisado la normativa que los Gobiernos decimonónicos aprobaron sobre enseñanza, con una atención específica a lo que se propuso para la educación de las niñas; igualmente las series estadísticas que dan cuenta de la cadencia del crecimiento. **RESULTADOS.** La interrelación de estos elementos pone de manifiesto la desigualdad con que se pensaron y se aplicaron a hombres y mujeres los principios reguladores del sistema, además de confirmar la menor implicación de los organismos públicos en la creación de espacios escolares para niñas; en consecuencia, la mayor lentitud del acceso femenino a la alfabetización y a una cultura básica. Muy pocas pudieron realizar estudios secundarios y universitarios, un nivel de formación que tardó en considerarse adecuado para las mujeres pues preparaban para unas actividades profesionales que no debían ejercer. **DISCUSIÓN.** Con los datos seleccionados puede subrayarse una vez más la finalidad de esferas separadas a la que respondía el diseño de los sistemas educativos en el siglo XIX. Pero también pueden servir para descubrir las decisiones que fueron tomando sobre su propia vida, la individualidad ganada, sus nuevas expectativas culturales y sociales. Y para reconocer el valor de unos saberes cultivados siempre por mujeres; de los que ha dependido el crecimiento y bienestar de cada nueva generación.

**Palabras clave:** *Historia de la educación, Política de la educación, Legislación educativa, Acceso a la educación, Educación de las mujeres.*

---

## Introducción

Está ampliamente documentado en su literalidad y significado que una de las aportaciones determinantes de las revoluciones americana y francesa fue la propuesta y aliento de una innovadora cultura ciudadana que incorporaba la libertad, la igualdad y la fraternidad como criterios de racionalidad política, aunque no se aplicara para todos en las mismas condiciones. Unos principios de convivencia social deseable en las relaciones entre los hombres, que el pensamiento ilustrado había ido introduciendo en el debate del siglo de las luces y que el siguiente tendría prisa en aplicar cuando regula el orden y funcionamiento de los nuevos Estados. Impronta que España incorpora a los contenidos de la Constitución aprobada en Cádiz en 1812 y que, para nuestro caso, queda reflejada en los artículos de ese texto legal que definen las bases de un sistema educativo nacional.

Establecer en todos los pueblos de la monarquía escuelas de primeras letras (Art. 366) transmitía una intención de igualdad; proponer un plan general de enseñanza uniforme en todo el reino (Art. 368) manifestaba ciertamente el deseo de fraternidad, de correspondencia entre personas; y el derecho a escribir, imprimir y publicar las ideas políticas propias (Art. 371) hablaba de horizonte de libertad. Un compromiso con la instrucción y con la escuela del que se hace responsable el Estado, orientadas a la formación de ciudadanos, al logro de la cultura que se entendía imprescindible para extender el modelo de nación a que se aspiraba. Sin embargo, su desarrollo va a desmentir la universalidad formulada, va a evidenciar sus contradicciones internas al no incorporar desde el primer momento una parte de las propuestas de Condorcet y, bajo su influencia, de Jovellanos, respecto de la educación de las niñas.

Focalizados los legisladores constituyentes en la urgencia de preparar a la población masculina, a la que correspondían los derechos de la nueva idiosincrasia política —las mujeres no

eran destinatarias ni civiles ni políticas de aquel proyecto formador—, obviaron esa herencia ilustrada y acogieron la que entendía la educación femenina como formación del carácter más que de la inteligencia, aunque no se dudaba ya de su capacidad para el estudio. De ahí el primar la educación doméstica y el que la Carta Magna liberal excluyera a las niñas del itinerario hacia esa adultez cívica que, en su articulado, pasaba por la alfabetización letrada y de moral pública, adquiridas en una institución externa a la familia, a la que desplazaba durante unos años en la tarea formativa; en una escuela, cuyo objetivo específico era instruir y ayudar a los gobernantes en la previsión de logros. La enseñanza primaria, en la base del sistema educativo, se consolidará como respuesta a las nuevas necesidades de conocimiento de los ciudadanos.

## Educación doméstica e instrucción escolar

Jovellanos había dejado escrito en las *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública* de 1809: “La educación de las niñas, que es tan importante para [...] formar buenas y virtuosas madres de familia”, para mejorar la primera educación, la cual tiene “luego tan grande y conocido influjo en la educación literaria, moral y civil de la juventud”. Se refería en primer lugar a la bondad y a la virtud como clima que preparaba los futuros aprendizajes de los hijos, pero añadía además que “meditará muy detenidamente la Junta los medios de erigir por todo el reino: primero, escuelas gratuitas y generales para que las niñas pobres aprendan las primeras letras, los principios de la religión y las labores necesarias para ser buenas y recogidas madres de familia; segundo, organizar colegios de niñas, donde las que pertenezcan a familias pudientes puedan recibir a su costa una educación más completa y esmerada” (Jovellanos, 2010: 821-822). Preparar para las funciones de cuidado maternal y doméstico no justificaba el excluirlas de la

enseñanza escolar. Seguramente se apoyaba en los datos del censo de población de 1797 que daba cuenta de la existencia de 2.353 escuelas y colegios de niñas con una asistencia de más de 90.000 alumnas, lo que representaba apenas el 10% de las comprendidas entre los seis y los trece años (Viñao, 1988: 390).

Una propuesta que asume lo planteado en 1791 por Condorcet en su segunda memoria *De la instrucción común para los niños*, donde afirmaba que “nada puede impedir que [la instrucción pública] sea la misma para las mujeres y para los hombres”; si bien aceptando que el sistema completo podía ser muy extenso para quienes “no están llamadas a ninguna función pública”, aunque no había de prohibirse a las que “tengan disposiciones más afortunadas” (Condorcet, 2001: 110). Sin embargo el Informe Quintana de 1813, al elaborar un diseño de sistema educativo público a partir de los principios constitucionales, no incluye en las primeras letras a las mujeres por considerar que su educación “debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha”. Horizonte educativo planteado como exigencia y prolongación del cuidado maternal, en el contexto de unas dinámicas de retroalimentación entre público y privado basadas en el convencimiento de que la esfera pública, masculina, solo podría funcionar sobre la privada, femenina. Se les asignaba un espacio que implicaba subordinación y un sentimiento de que solo en él, en el hogar, podían sentirse protegidas (Aguado, 2004: 221). Mandatos sociales segregados que confirmaban e incidían en una cultura prescrita a partir de la naturaleza biológica.

Cualquier otra finalidad despertaba sospecha, incluso se ridiculizaba, temiendo que afectara a las relaciones de poder y de influencia entre mujeres y hombres. Rousseau lo había dejado escrito sin rubor: “Preferiría cien veces más una joven sencilla y vulgarmente educada, que una mujer sabia y espiritual, que llegase a

establecer en mi casa un tribunal de literatura del que se haría la presidenta. Una mujer de esa clase es la plaga de su marido, de sus hijos, de sus amigos, de sus criados, de todo el mundo”. (Rousseau, 1995: 460). Un tamiz de actitudes reacias y excluyentes puestas de relieve hasta en aspectos como el de impedir su presencia observadora en las sesiones de las Cortes de Cádiz<sup>1</sup>. Pensaron para ellas una condición femenina que respondía a los paradigmas y procedimientos androcéntricos del moderno ideal ciudadano, el cual proyectaba una representación devaluada de las mujeres, su distanciamiento de los asuntos públicos y una vida en régimen de tutela.

Esa postura que apartaba a las niñas de la escuela se revisa a los pocos meses. Cuando llega a las Cortes el Proyecto de Decreto de 7 de marzo de 1814 *Para el arreglo general de la Enseñanza pública*, se había incorporado un Título, el XII, con el nombre “De la educación de las mujeres”. En él se decía que las corporaciones locales habían de ocuparse de establecer “escuelas públicas en que se enseñe a las niñas a leer y a escribir, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo”; y las Diputaciones provinciales, de proponer el número, lugar, dotación y arreglo de las escuelas que debían establecerse en sus respectivas provincias (Ruiz Berrio, 1970: 391).

No da tiempo a aprobar este proyecto debido a la vuelta de Fernando VII, al cual sus informantes le transmiten que las escuelas de niñas están en “su total perfección”; y así lo expone cuando lamenta el abandono en que está “la educación cristiana y civil de los niños pobres, al paso que la de las niñas ha llegado casi a su total perfección”. Le parece suficiente y bien planteada, hasta el punto de que llama la atención que utilice en 1816 el buen estado en que le parece se encuentra, a la hora de crear escuelas para niños en todos los barrios de Madrid, lo cual dice deberá hacerse “en forma semejante a las de niñas ya establecidas” (Flecha, 1997: 65-66).

En 1820, después de los años de retorno al absolutismo, se da primacía improrrogable a garantizar el cambio de mentalidad dentro del rescatado marco político liberal, y algunas de las reservas para contemplar a las niñas dentro de los planes escolarizadores van a ir venciéndose. Se acude a las ideas de Condorcet y Jovellanos sobre educación femenina para iluminar, como en otros muchos aspectos, el plan de instrucción pública del Trienio Constitucional. Sin embargo, lo único que justifica el interés de instruir las es preparar su acción formadora como futuras madres, su importante deber de educar a los hijos en los valores político-sociales que habían de sustentar el proceder ciudadano, pues son “las madres en realidad los primeros maestros (*sic*) que tienen los niños” (Gil de Zárate, 1855: 365). Del buen hacer en esa tarea harían depender que las nuevas generaciones crecieran asimilando los principios liberales.

### Disfrazar las sinrazones

El *Reglamento General de Instrucción Pública* aprobado en 1821, primera configuración legal del nuevo sistema de instrucción pública que diseñaron los diputados gaditanos, recupera sin especial problema el mismo contenido y redacción del Proyecto de Decreto de 1813. Solo introducen un pequeño cambio, por lo demás significativo, al encabezarse ahora el Título XII como “De la enseñanza de las mujeres”. El Estado, al menos en la normativa, asumía la responsabilidad de promoverla incluyendo su organización en el *Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza* de 16 de marzo de 1822. En su articulado, después de señalar que “por ningún título se permitirá que a una misma escuela concurren niños de ambos sexos”, se afirma que “en las escuelas de niñas se seguirá en todo un mismo plan, sistema y orden que en las de niños”; solo “por las tardes las más grandecitas se dedicarán a las labores propias del sexo, mientras que las demás seguirán su instrucción en la parte literaria”. Los

exámenes y visitas “se verificarán también de dos en dos años, y en la misma forma y por la misma comisión que en las de niños” (Flecha, 1997: 89).

Un intento diferente de plantear el tema, quizá para no caer en la sinrazón que en 1726 había denunciado Benito Feijóo en el discurso XVI de su Teatro crítico, al afirmar que las mujeres deben saber que no son en el conocimiento inferiores a los hombres, que pueden rebatir los sofismas de quienes argumentando lo contrario “disfrazan con capa de razón las sinrazones” (Feijóo, 1997: 79). Pues si bien los considerados “naturales destinos sociales distintos de hombres y mujeres hacían impensable hacerles objeto, no solo de la misma educación —cuestión muy clara de partida— sino también de que las mujeres, las niñas, fueran objeto de educación pública y obligatoria, la cuestión de la educación femenina comenzó, no obstante, a abordarse tangencialmente” (Ballarín, 2007: 154). Podemos pensar que la incorporación de estas modificaciones a la normativa significaban una forma implícita, no reconocida, de hacerlas partícipes, si no de derecho sí de hecho, de una de las ventajas que aportaba la ciudadanía.

Ordenamiento que cuenta con las niñas en la escuela, en los procesos de aprendizaje, de cara a esa transmisión doméstica de los valores ciudadanos en un itinerario formativo condicionado por la representación masculina del *sujeto* femenino; idealizándolo como una estrategia para no poner en peligro la jerarquía social y cultural encabezada por los hombres. No habían de romperse los roles y deberes impuestos por el género que quedaban visualizados en la segregación escolar y en la segregación curricular; no debían salirse del destino marcado por un determinismo biologicista, dando lugar a lo que la investigadora Pilar Ballarín ha definido como “legitimación escolar del modelo de utilidad doméstica” (Ballarín, 2007: 153). Cuando este Reglamento se aprueba unos meses después, el 30 de septiembre, se ha añadido al párrafo sobre distribución de las enseñanzas, el que podían introducirse variaciones cuando lo exigieran las

circunstancias del pueblo o del local, seguramente las que reclamara la utilidad doméstica.

Los renovados planes de estudio que propugnaron los ilustrados para ajustarse a las necesidades sociales, se concretaron para las niñas en contenidos de estudio específicos centrados en la acumulada experiencia femenina, pero que en el momento en que se formula suponía, más que valorar ese saber y ese hacer, convertirlos en el destino ineludible de todas las mujeres. El reconocimiento público de la función social que desempeñaban como esposas y madres era el cometido preferente que se les adjudicaba, imponiendo el discurso de las dos esferas, de la complementariedad sexual, de la naturalización del rol de cuidado dentro del hogar (Espigado, 2003: 175). Y además interpretando esa diferencia en el modo de contribuir como motivo de jerarquía y sumisión naturalizadas que las situaba en un orden simbólico privado de representación autónoma.

## Alfabetizar a las niñas

Hay que esperar al Real Decreto de 22 de septiembre de 1847 para que se regule la exigencia de creación de una escuela elemental completa de niños y otra de niñas por cada 500 vecinos; objetivo que podía cumplirse considerando el conjunto de las públicas y las privadas. Una decisión necesaria si nos atenemos a los datos reflejados en la tabla 1, donde la distancia entre niñas y niños en cuanto al número de escuelas hasta 1865 no es posible deslindarla del contexto que la hizo posible social y políticamente; de él decía el que fuera director general de Instrucción Pública, Antonio Gil de Zárate, lo siguiente: “la gran necesidad que existe de que el Gobierno fije muy especialmente la atención en los medios de mejorar la educación de las mujeres (*sic*)” (Gil de Zárate, 1855: 370). Un impulso que se producirá en los años siguientes, cuando el crecimiento del número de escuelas es constante, llegando en 1885 al 50% de las existentes.

**TABLA 1. Escuelas (públicas y privadas) y alumnado**

Año	Niñas		Niños	
	% Escuelas	% Alumnas	% Escuelas	% Alumnos
1797	21,1	22,8	78,9	77,2
1830	24,5	24,5	75,5	75,5
1841	27,8	30,0	72,2	70,0
1846	25,9	23,1	74,1	76,9
1850	22,0	29,5	78,0	70,5
1855	24,0	31,9	76,0	68,1
1859	28,5	30,8	71,5	69,2
1865	47,0	36,3	53,0	63,7
1870	48,0	41,1	52,0	58,9
1880	50,5	39,5	49,5	60,5
1885	50,9	46,0	49,1	64,0

Fuente: Gil de Zárate (1855). Cossío (1915). Guereña y Viñao (1996). Elaboración propia.

Es más lenta e inestable la matrícula de alumnas, con porcentajes siempre más bajos del de escuelas funcionando, mientras que en el caso de los alumnos se mantiene por encima en las últimas décadas. En 1880, en el periodo de escolarización obligatoria, 6-9 años, el porcentaje de niños inscritos era del 87,29%, y el de niñas el 68,09% (Guereña, 1990: 201). Las tareas que las niñas realizaban de ayuda a sus madres y la menor conciencia de la necesidad de los conocimientos escolares estaban entre las razones de que su estancia en las aulas fuera más irregular y reducida. Se entendía que en ellas se trataba de un *capital humano* al que la naturaleza les había predispuesto, por lo que el espacio doméstico era especialmente idóneo para fomentarlo. En cambio, en los niños requería el desarrollo de capacidades sociales y políticas nuevas para las funciones que iban a estrenar.

Tuvieron que pasar aún muchas décadas del siglo XX, como demuestran las estadísticas, para que llegara a ser una realidad cotidiana la escolarización primaria de todas las niñas

y, consecuentemente, aumentarán las tasas de alfabetización femenina. Un retraso que se ha arrastrado hasta la actualidad, pues la diferencia en negativo se mantiene en un punto y medio con respecto a los hombres en el año 2010. Lo vemos en la tabla 2.

**TABLA 2. Tasas de alfabetización en mayores de diez años**

Año	AS	OS
1887	22,84	48,18
1900	30,54	52,69
1920	48,12	63,88
1940	71,54	82,72
1960	81,99	90,89
1981	91,06	96,37
1991	95,41	98,16
2010	97,00	98,50

Fuente: De Gabriel Fernández (1997).

El gran salto en la escolarización se produjo en las décadas de 1920 y 1930, durante veinte años de decidido impulso a la construcción y apertura de escuelas de enseñanza primaria por parte de dos gobiernos de características muy diferentes, Dictadura de Primo de Rivera y Segunda República, pero empeñados ambos en la disminución del analfabetismo. Esfuerzo que tiene su resultado en la subida de la alfabetización en más de veintitrés puntos en el caso de las mujeres, y de casi diecinueve en el de los hombres.

Diversos factores intervienen para que los progresos del siglo no se perciban de la misma forma en cuanto rodea a las mujeres y a sus aprendizajes; situación que es denunciada en unas disposiciones aprobadas en una Real Orden de 20 de diciembre de 1852 “para mejorar el ramo de enseñanza de niñas”. Se alude

en ellas al “lamentable estado en que por lo general se encuentra... el abandono y descuido con que muchos pueblos miran este ramo del servicio público”; y se insta a los inspectores a que exijan el cumplimiento de las normas y den cuenta todos los meses de los adelantos que se consigan. Para estímulo y control de lo que había de cumplirse, se les dice que debían remitir la lista de los pueblos que hubieran creado una escuela de niñas recientemente y otra de los que aún carecieran de ella (Flecha, 1997: 127). El aumento entre 1846 y 1850 “de niñas concurrentes a las escuelas” y la creación en solo el último año “de 288 escuelas elementales completas destinadas al sexo femenino prueban la mejora que en este punto se va verificando” (Gil de Zárate, 1855: 365); comportamiento que no estaba teniendo continuidad.

La conocida como Ley Moyano de 1857, fruto de un amplio consenso parlamentario, va a introducir alguna restricción en los medios para la educación de las niñas. En esta ley de Instrucción Pública se ratifica en cuanto a la creación de escuelas que las elementales femeninas funcionarán en todo pueblo de 500 almas, pero dejando abierta la posibilidad de ofrecer unos programas reducidos, al contemplar que estas escuelas podían ser incompletas (Art. 100), lo que suponía ser atendidas por “adjuntos o pasantes”; y además, en sus aulas “se permitirá la concurrencia de niños de ambos sexos” (Flecha, 1997: 135), seguramente pensando en poblaciones muy pequeñas.

Descuido de la alfabetización femenina que añadía nuevos límites a la hora de participar activamente en la evolución económica y social que el siglo XIX estaba experimentando. No solo la actividad laboral a la que se incorporaban se mantenía dentro del nivel menor de cualificación y salario, sino que el no incluirlas con la misma prioridad que a los hombres en la necesidad de instrucción, provocó también mayor demora y desigualdad en el acceso a los diferentes niveles de enseñanza. No influyó

únicamente en la oferta de puestos escolares para niñas en la enseñanza primaria, sino también en la demanda de los mismos; escasa financiación por parte de los ayuntamientos —los encargados de promoverla—, e insuficiente conciencia en las familias de cómo repercutiría en el futuro de sus hijas —estaba más claro en el caso de los hijos—, la adquisición de, al menos, unos conocimientos básicos. Razones que explican la negligencia con que se actuaba.

### **Ejercer como maestras**

La necesidad de contribuir a un mayor cumplimiento de lo mandando sobre creación de escuelas por parte de las autoridades municipales, con la consiguiente contratación de maestros y de maestras, parece aconsejó aplicar en el cálculo de los gastos para salarios un criterio limitador. En la normativa de septiembre de 1847 se establece que las dotaciones económicas para las maestras “serán respectivamente de una tercera parte menos”. Práctica que legitimó años después la Ley de Instrucción Pública de 1857, donde leemos en su artículo 191 que: “Las maestras tendrán de dotación respectivamente una tercera parte menos de lo señalado a los maestros”. Una proporción aplicada en otros países, como en la italiana Ley Casati de 1859 que la reguló en los mismos términos (Covato, 1999: 232). Sucesivas reclamaciones formuladas por las maestras españolas, y el haber conseguido en 1882 que la igualdad de sueldos fuera una de las conclusiones elevadas al Gobierno de la nación por el Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Madrid, dio como resultado que el Rey Alfonso XII firmara en julio de 1883 otra ley reformando el contenido del artículo en los términos siguientes: “Las maestras tendrán la misma dotación que se señala a los maestros” (Flecha, 1997: 262).

Además del coste económico que representaba el funcionamiento de las escuelas para

las magras arcas municipales decimonónicas, así como para las familias que contribuían al pago de la enseñanza, había en juego otros elementos que justificaban, en la mentalidad de la época, esa discriminación salarial. Revelaba no solo la distinta valoración otorgada a este ejercicio profesional cuando era desempeñado por maestras, sino además el menor aprecio social mostrado a las mujeres y a su instrucción desde el punto de vista simbólico y material (Cortada Andreu, 1999; Ballarín Domingo, 2006). A lo que ha de añadirse el vínculo entre identidad femenina y matrimonio; un binomio indisoluble, mayoritario en ese siglo, que pasaba por la convivencia con un hombre garante de la subsistencia familiar. Las mujeres que hasta entonces venían realizando un trabajo remunerado pertenecían a familias con ingresos económicos insuficientes, a cuyo sostenimiento no podían dejar de contribuir con un sueldo que era complemento del aportado por el marido.

Lógica de complementariedad que decidió aplicarse a las maestras para rebajar un tercio su salario; más, siendo mujeres de clase media que se casarían dentro de su grupo social, por lo tanto, con esperables recursos para vivir provenientes de sus maridos. Y en el caso de que permanecieran solteras, tampoco necesitaban más para mantenerse ellas solas. Una argumentación que incidía en la natural dependencia femenina de un hombre, en la falta de reconocimiento al valor de su trabajo y en el poner barreras a su derecho a la autonomía personal.

El número de mujeres que ejercen como maestras, descrito en la tabla 3, durante la primera mitad del siglo XIX, se va incrementando poco a poco, pero con una abultada distancia respecto de los maestros. La subida en números absolutos no logra compensar en todo el periodo los bajos porcentajes, pues también la demanda de escuelas a satisfacer era muy desigual; no alcanzaban ni siquiera una cuarta parte del total.

**TABLA 3. Maestras y maestros en ejercicio**

Año	Maestras		Maestros	
	Total	%	Total	%
1797	2.575	22,3	8.962	77,7
1841	3.834	24,8	11.644	75,2
1846	2.505	16,4	12.784	83,6
1850	4.066	22,8	13.738	77,2
1855	4.859	23,6	15.773	76,4

Fuente: Gil de Zárate (1855). Cossio (1915). Guereña y Viñao (1996). Elaboración propia.

Y al desglosar los mismos datos, como se muestran en la tabla 4, de acuerdo con el criterio de si disponen o no de titulación, observamos la línea de avance que en apenas catorce años experimentan las maestras; en 1855 son ya casi un tercio las que lo habían adquirido. Conseguir ese requisito e idoneidad profesional suponía prepararse para la realización de los exámenes convocados periódicamente para las aspirantes a maestras, aunque Gil de Zárate confiesa que el examen “no deja de ser con frecuencia de una indulgencia vituperable” (Gil de Zárate, 1855: 366). En el caso de quienes ejercen sin título vemos que proporcionalmente son más los maestros que actúan en las aulas sin haberlo obtenido. Mientras que el porcentaje de maestras en esas condiciones se reduce a la mitad en estos catorce años.

En aquellos años los medios para la formación de las maestras eran casi inexistentes. No así para los maestros que disponían en 1849 de treinta y tres Escuelas Normales con un plan sistemático de aprendizaje, mientras que solo funcionaba una de Maestras creada en 1847 en Pamplona. Situación a la que alude Gil de Zárate explicando esta carencia por “el aumento de gastos que esto exigiría, imposible ahora en España” (Gil de Zárate, 1855: 366). Una explicación en la que se reconoce de manera explícita las diferencias que se producían y justificaban en la asignación de recursos para uno y otro sexo.

### De los códigos legales a las prácticas sociales

En cuanto a los estudios secundarios y superiores, niveles donde solo una pequeña parte de las familias podía invertir recursos, y si lo hacían era únicamente para sus hijos varones, el interés por cursarlos fue más evidente desde su establecimiento como grado independiente de la universidad a mediados del siglo XIX al crearse centros específicos en muchas ciudades. La utilidad y ventajas esperables de la acumulación de capital humano en términos de movilidad social, nivel económico y oportunidades de carácter político, pasarían enseguida a tener una especial repercusión en las decisiones familiares e individuales. Las hijas no entraban en esos planes.

**TABLA 4. Maestras y maestros con y sin título profesional**

Año	Maestras título	Maestros título	% maestras	Maestras sin título	Maestros sin título	% maestras
1841	634	4.064	13,5	3.230	7.580	29,9
1846	1.241	6.847	15,3	1.264	5.937	17,5
1850	1.871	7.157	20,7	2.195	6.601	25,0
1855	3.544	8.345	29,8	1.315	7.428	15,0

Fuente: Gil de Zárate (1855). Cossio (1915). Guereña y Viñao (1996). Elaboración propia.

Volviendo a los años de paso del siglo XVIII al XIX encontramos una intencionada provocación en relación con la enseñanza de niñas en los momentos en que se está decidiendo consolidar la desigualdad entre los sexos. Se hace desoyendo a las mujeres que venían reclamando derechos, entre ellos el acceso a la instrucción y a la ciencia, como Josefa Amar y Borbón en 1786 y 1790 o Mary Wollstonecraft en 1792 (Amar y Borbón, 1994 y 2007; Wollstonecraft, 2012). No es otra cosa la publicación en 1801 del ficticio *Proyecto de una ley que prohiba aprender a leer a las mujeres*, redactado por el ensayista y político francés Sylvain Maréchal. Un folleto cuyo contenido demuestra la importancia que se daba a la cuestión del saber posible de las mujeres, por las consecuencias reales que de él iban a derivarse. Como afirma la historiadora francesa Geneviève Fraisse, más que la igualdad social o la igualdad política, lo que de verdad preocupaba era la igualdad intelectual, en la medida en que esta haría tambalear muchos supuestos de la naciente ciudadanía (Fraisse, 1991: 17-20). Asustaba una realidad

social en la que cambiaran los consolidados equilibrios en las relaciones entre los sexos.

Por eso, ni se imaginaba, ni se esperaba, ni se había previsto que entraran mujeres en los niveles de enseñanza secundaria y universitaria. Y de hecho se incorporaron a ellos con un ritmo aún más retardado que en la primaria, por las características de sus planes de estudio, por las finalidades de los mismos y por las numerosas dificultades que tuvieron que vencer. En los Institutos de Segunda Enseñanza, en el bachillerato, después de más de cincuenta años de funcionamiento, en 1900, la matrícula femenina era testimonial, de un 0,13%. Se había estrenado en 1870 una joven extremeña en el Instituto de Huelva, Antonia Arrobas, ante la sorpresa del director del centro, del Rector de la Universidad de Sevilla y del mismo director general de Instrucción Pública. Y a esa joven se fueron uniendo otras en los cursos siguientes (Flecha, 1996: 77-78). En la tabla 5 se puede seguir hasta el curso 1881-1882 la cadencia temporal del número de alumnas y de los Institutos que van estrenando presencia femenina.

**TABLA 5. Primeras alumnas en Institutos de Segunda Enseñanza de 1870 a 1881**

Curso	Nº AS	Institutos que estrenan ese curso escolar	matrícula de alumnas
1870-1871	1	Huelva	
1871-1872	3	Baeza y Barcelona	
1872-1873	11	Cádiz y Coruña	
1873-1874	2	Palencia y Sevilla	
1874-1875	4	Albacete y Lérida	
1875-1876	3	Tarragona	
1876-1877	3	Gerona y Cardenal Cisneros (Madrid)	
1877-1878	14	Bilbao y Valladolid	
1878-1879	36	Alicante, Badajoz, Cabra, Cuenca, Jaén, Málaga, Ponferrada, Teruel y Valencia	
1879-1880	28	Guipúzcoa, Lugo, San Isidro (Madrid), Murcia, Oviedo, Salamanca y Zamora	
1880-1881	20	Almería, Granada, Mahón, Orense, Santander y Vitoria	
1881-1882	46	Ávila, Guadalajara, Jerez y Pontevedra	

Fuente: Informe "Mujeres que han hecho estudios en las Universidades e Institutos". Flecha García (2006).

**TABLA 6. Alumnado de bachillerato**

Curso	Alumnas	Alumnos	% AS	% OS
1900-01	44	32.253	0,13	99,87
1909-10	340	35.106	0,96	99,04
1914-15	1.373	47.377	2,82	97,18
1919-20	4.409	48.036	8,40	91,60
1929-30	10.507	60.369	14,82	85,18
1931-32	25.718	86.911	22,83	77,17
1933-34	37.898	92.854	28,98	71,02
1935-36	39.487	85.413	31,61	68,39

Fuentes: Anuarios Estadísticos de España, de Instrucción Pública y Boletín Oficial de Instrucción Pública y Bellas Artes. Flecha García (2006).

En años sucesivos además de mantenerse la matrícula femenina en los mismos institutos, va creciendo el número de los que reciben alumnas: Castellón y Santiago (1882-1883), Huesca y Logroño (1884-1885), Canarias (1885-1886), Burgos (1886-1887), León (1888-1889), Cuba (1890-1891), Manresa (1891-1892), Ciudad Real (1894-1895), Zaragoza (1899-1900). En todas las provincias hay jóvenes dispuestas a seguir unos estudios que amplían lo aprendido en la escuela. Muchas de ellas acuden al Instituto solo para los exámenes de algunas asignaturas del plan de estudios de bachillerato; incluso a realizar el de primera enseñanza, necesario para matricularse en la Escuela Normal. Algunas finalizan los estudios y obtienen el título.

Ya en el siglo XX en cada curso académico se multiplica el número, reflejado en la tabla 6. Un crecimiento que se produce con especial incidencia en los años treinta, en un ambiente más favorable a la cultura femenina y por la exigencia del título de bachiller para ingresar en la carrera de magisterio a partir de 1931, que añadió nuevas y eficaces razones para que las mujeres cursaran el bachillerato (Flecha García, 2000).

Y todavía menos podía imaginarse la presencia de mujeres en las facultades universitarias; tanto que hasta pasaron desapercibidas fuera

del ámbito muy cercano las primeras que se matricularon en los estudios superiores. Un paso que significaba utilizar las mismas oportunidades de formación y de prepararse para presencias públicas académicamente cualificadas. En España se inicia esta nueva situación en el curso 1872-1873 con la joven Elena Maseras Ribera en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. Traspasaba la puerta culmen del sistema educativo, resquebrajando una mentalidad y unas costumbres que no lo contemplaban. Las constantes dificultades sufridas impidió que defendiera el Doctorado, pero sí lo hizo la segunda matriculada en la misma facultad, Dolores Aleu Riera. A partir de aquí sucedería lo mismo en otras facultades y universidades, en número y carreras que aparecen en la tabla 7.

Como al finalizar las carreras no podían disfrutar de los mismos derechos laborales que el título de licenciatura otorgaba a los hombres —puestos en cualquier ramo de las Administraciones públicas—, ellas se deciden por las que abren a campos profesionales de ejercicio libre; eran la de Medicina y la de Farmacia, donde termina el mayor número, 28 y 14, respectivamente. No sucede igual en Filosofía y Letras y en Ciencias porque las salidas posibles casi se reducían a la docencia en institutos y universidades, sin acceso hasta

TABLA 7. Matricula en Carreras y número de alumnas entre 1872 y 1910

Facultades	Universidades								Total	No terminan
	UB	UCM	UV	UVA	UGR	USAL	USC	US		
Medicina	13	6	3	2		2		2	28	6
Derecho										2
Filosofía y Letras	1	8				1			10	10
Farmacía	2	10			1		1		14	4
Ciencias	1								1	2
Totales	17	24	3	2	1	3	1	2	53	24

después de 1910 para las mujeres. De las que estudian Filosofía y Letras varias eran antes maestras y profesoras de Escuelas Normales que acuden para adquirir mayores conocimientos.

Oportunidades que se percibían como trasgresión del único modelo de comportamiento socialmente legitimado, el de la madre; postura que un buen grupo de jóvenes de clase media eligió inclinándose hacia una mayor identificación con el padre o con sus hermanos, al menos en cuanto a la amplitud de la formación a adquirir y a las opciones de ejercicio profesional posible.

Solo a partir del año 1910 se les abrierán las puertas a las plazas que ofrecía el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en todos los

centros de enseñanza y en archivos, bibliotecas y museos. Esta normativa del mes de septiembre, y la que en el mes de marzo les había liberado de solicitar permiso a las autoridades educativas para matricularse, provocaría un aumento del número de alumnas y del de facultades en las que estudian.

La tabla 8 muestra la cadencia de entrada de alumnas hasta el curso previo a la guerra civil, y la diferencia con los alumnos en números absolutos y en porcentajes. En ellos se comprueba que no faltaron mujeres dispuestas a rechazar que el haber nacido con la diferencia sexual femenina era un obstáculo insalvable, era un no valor, no tanto por lo que debían hacer sino, incluso más, por lo que no les era posible hacer.

TABLA 8. Alumnado facultades universitarias

Curso	Alumnas	Alumnos	Total	% AS	% OS
1900-1901	9	17.286	7.295	0,05	99,95
1910-1911	33	19.445	19.412	0,17	99,83
1916-1917	177	31.106	31.283	0,56	99,44
1922-1923	746	23.236	23.982	3,1	96,9
1929-1930	1.744	31.813	33.557	5,2	94,8
1933-1934	2.124	28.664	30.788	6,9	93,1
1935-1936	2.588	26.661	29.249	8,8	91,2

Fuente: Anuarios Estadísticos de España y Estadísticas de la Enseñanza en España. Años correspondientes. Flecha García (2006).

Ignoraron las voces desalentadoras, se apoyaron en el respaldo que recibían de muchas otras, y con voluntad y constancia hicieron realidad el derecho a beneficiarse de todos los grados del sistema educativo nacional.

## Hacia una pluralidad de destinos

Las condiciones y circunstancias del proceso escolarizador, de primaria a la universidad, han afectado de muy distinta manera a mujeres y a hombres en el trascurso de su desarrollo. Las mujeres encontraron barreras para una formación que respondiera a los sucesivos cambios socioeconómicos; vieron cómo se infravaloraba la contribución de los conocimientos útiles para la vida cotidiana, con la autoridad que merecían, así como los adquiridos para ser aplicados en muchos ámbitos de actividad a los que tenían acceso restringido, cuando no vedado. Y, sobre todo, se sostuvo durante demasiado tiempo la limitación de oportunidades que podían abrir a una vida femenina con mayor autonomía. El discurso jurídico liberal fue protagonista y cómplice de estas situaciones al que contribuyeron ideológicamente tanto la tradición religiosa como la laica; formulaciones morales y de la ciencia, aportaciones de la medicina y de la biología, el contrato social entre hombres y el contrato sexual en su relación con las mujeres, no dejaron de demostrar

y de subrayar la desigualdad física e intelectual femenina, la distribución dicotómica de capacidades y de funciones (Aguado, 2004: 224), sin margen para características o elecciones individuales.

Pero esta lectura de consecuencias, en lo que significaban de privación de derechos, no convirtió a todas en personas paralizadas. Si bien se pretendió que la escuela no desviara a las niñas del destino materno, del cuidado familiar, no se pudo evitar que un currículum oculto suscitara en ellas aspiraciones menos acordes con las expectativas albergadas. De ahí que una mayor y más difundida instrucción femenina contribuyera al desarrollo de un proceso de individualidad más autónomo, que las distanciaba del rígido determinismo biológico, que las liberaba del inmovilismo en su devenir cultural y político.

Por eso, en este como en otros temas, es importante introducir algunos cambios en las claves de lectura de lo sucedido en la historia, para que las conclusiones recurrentes no lleven siempre y solo a presencias desvalorizadas. Es importante tener en cuenta criterios que no solo juzguen, sino que además descubran significados menos unívocos a los hechos, aunque no siempre sea fácil sustraerse a la casi exclusiva medida de desvalorización de la experiencia y del saber de la mitad de la humanidad.

---

## Nota

<sup>1</sup> Solo pudieron asistir al Acto Solemne de Inauguración. A partir de ahí, en el *Reglamento para el gobierno interior de las Cortes* de 1810 se acordó que “no se permitirá a las mujeres (sic) la entrada en ninguna de las galerías de la sala de sesiones. Los hombres de todas las clases podrán indistintamente asistir a ellas” (Cap. I., Art. 3); prohibición mantenida en el de 1813: “No se admitirán mujeres en las galerías, y todos los hombres asistirán sin distinción de clase” (Cap. I., Art. 7º). Y todavía reiterada en el *Reglamento del gobierno interior de Cortes y su edificio* de 1821, en su Art. 7º: “no se permitirá la entrada a las mujeres, y los hombres asistirán sin armas ni distinción de clase”, aunque ya en esta fecha se manifestaron opiniones en contra y “muchas iban vistiendo el traje de hombre [...] mientras los centinelas soportaban la situación con una sonrisa”. Tuvieron que esperar al Reglamento de 1834 para que desapareciera esta prohibición” (Fagoaga, 1985).

## Referencias bibliográficas

---

- AGUADO, A. (2004). Liberalismo y ciudadanía femenina en la formación de la sociedad burguesa. En M. CHUST e I. FRASQUET (eds.), *La trascendencia del liberalismo doceañista en España y América*. Valencia: Biblioteca Valenciana, 211-231.
- AMAR Y BORBÓN, J. (1994). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- AMAR Y BORBÓN, J. (2007). *Discurso en defensa del talento de las mujeres: y de su aptitud para el gobierno, y otros cargos en que se emplean los hombres*. Barcelona: Linkgua.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2006). Educadoras. En I. MORANT (dir.), *Historia de las Mujeres en España y América Latina III. Del siglo XIX a los umbrales del XX*, Madrid: Cátedra, 505-522.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26, 143-168.
- CONDORCET, J. A. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- CORTADA ANDRÉU, E. (1999). De la calcetera a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional, *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 6, 1, 31-53.
- CORTES DE CÁDIZ (1810). *Reglamento para el gobierno interior de las Cortes* aprobado el 24 de noviembre de 1810. Cádiz: Imprenta Real.
- CORTES DE CÁDIZ (1813). *Reglamento para el gobierno interior de las Cortes*, Decreto CCXC III, de 4 de septiembre. Cádiz: Imprenta Nacional.
- COSSÍO, M. B. (1915). *La enseñanza primaria en España*. Madrid: R. Rojas.
- COVATO, C. (1999). Educare bambina nell'Ottocento. En S. ULIVIERI (ed.), *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma: Laterza, 215-246.
- DE GABRIEL FERNÁNDEZ, N. (1997). Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991), *Revista Complutense de Educación*, 8, 1, 199-232.
- ESPAÑA, CORTES (1821). *Reglamento del gobierno interior de Cortes y su edificio: reformado y adicionado considerablemente por el Congreso en las ordinarias de 1820 y 1821*. Madrid: Imprenta Nacional.
- ESPIGADO, G. (2003). Mujeres y ciudadanía. Del antiguo régimen a la revolución liberal, *Revista HMIC*, 1, 171-187.
- FAGOAGA, P. (1985). *La voz y el voto de las mujeres*. Barcelona: Icaria.
- FEIJÓO, B. J. (1997). *Defensa de la mujer*. Barcelona: Icaria.
- FLECHA GARCÍA, C. (1996). *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea.
- FLECHA GARCÍA, C. (1997). *Las mujeres en la legislación educativa española*. Sevilla: Gihus.
- FLECHA GARCÍA, C. (2000). Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza. 1910-1940, *Revista de Educación*, nº extr., 269-294.
- FLECHA GARCÍA, C. (2006). Mujeres en Institutos y Universidades. En I. MORANT (dir.), *Historia de las Mujeres en España y América Latina III. Del siglo XIX a los umbrales del XX*. Madrid: Cátedra, 455-485.
- FRAISSE, G. (1991). *Musa de la razón: la democracia excluyente y la diferencia de los sexos*. Madrid: Cátedra.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1855). *De la Instrucción Pública en España*. Tomo I. Madrid: Impr. Colegio de Sordo-Mudos.
- GUEREÑA, J. L. (1990). Escolarización y demanda popular de educación en el último tercio del siglo XIX, *Historia contemporánea*, 3, 199-218.
- GUEREÑA, J. L. y VIÑAO, A. (1996). *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*. Barcelona: EUB.

- JOVELLANOS, G. de (2010). Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública. Sevilla, 16 de noviembre de 1809. En O. NEGRÍN (ed.), *Obras Completas. XIII. Escritos Pedagógicos*. Oviedo: Instituto Feijoo de Estudios del Siglo XVIII, 802-828.
- ROUSSEAU, J. J. (1995). *Emilio o De la educación*. Madrid: EDAF.
- RUIZ BERRIO, J. (1970). *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid: C.S.I.C.
- VIÑAO FRAGO, A. (1988). Las reformas de la Ilustración: proyectos y realidades, obstáculos y resistencias. En *Educación e Ilustración. Dos siglos de Reformas en la Enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación.
- WOLLSTONECRAFT, M. (2012). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Taurus.

## Abstract

---

### *Policies and spaces for women in the origin and development of the Spanish educational system*

**INTRODUCTION.** This article discusses the origins of national education systems, the principles that were guiding its development and the ways decisions affected women's access to different levels of education. In the case of Spain, the Enlightenment ideals embodied by the 1812 Constitution of Cadiz, the new conception of social relations, political participation and economic progress, were the criteria that helped define what public education should be. **METHOD.** we have studied the regulations that the various governments of the nineteenth century produced to address educational issues, focusing especially on what was proposed for the education of girls, and on the statistical series that account for the growth rate. **RESULTS.** The interplay of all these elements shows the inequality with which the principles governing the system were conceived and applied to men and women, in addition to confirming the lesser involvement of government agencies in creating school spaces for girls; consequently, limiting women's access to literacy and basic culture. Very few were able to enroll in high school and college, a level of education that took a long time in being considered appropriate for women, as it paved the way for professional activities that women were not supposed to exercise. **DISCUSSION.** The data presented once again lead us to highlight the purpose of separate spheres that responded to the design of educational systems in the nineteenth century. But they can also be used to discover the decisions that were made about the life of women, their individuality gained, their new cultural and social expectations. And to recognize the value of the knowledge always cultivated by women; which has fuelled the growth and well being of each new generation.

**Key words:** *History of Education, Politics of Education, Educational Legislation, Access to Education, Women's education.*

## Résumé

---

### *Politiques et espaces pour femmes à l'origine et dans le développement du système éducatif espagnol*

**INTRODUCTION.** Le présent travail étudie les origines du système éducatif espagnol, les principes qui ont guidé leur développement et les décisions concernant l'accès des femmes aux différents niveaux d'enseignement. L'Espagne, dans la Constitution de 1812 accueille avec goût "la pensée illustrée" et elle envisage d'élargir les relations sociales, la participation politique et le progrès économique avec un grand désir d'ouverture. Critères qui figurent dans les objectifs prioritaires

de ce que devrait être l'Instruction Publique de notre pays dans les années suivantes. **MÉTHODE.** Révisions des règlements que les différents gouvernements du XIXe siècle ont approuvé tant sur les sujets comme sur les objectifs d'Enseignement en faisant très attention à tout ce qui était proposé aux filles. Également ont été révisées les statistiques concernant la scolarisation des filles ce qui montre une constante montée dans leur scolarisation. Tout en mettant au clair l'impact de ce changement sur la vie de la population féminine. **RÉSULTATS.** L'étude comparative de tous les éléments donnés ont mis à nouveau en relief l'inégalité de pensée et d'application des principes régissant le Système Educatif vis-à-vis des filles et des garçons. En plus de nous confirmer un moindre engagement des organismes publiques dans la création d'espaces scolaires pour filles ou femmes; en conséquence nous retrouvons une plus grande lenteur dans l'accès des filles à l'école et à la culture basique. Seul un petit nombre de femmes ont pu faire des études secondaires et universitaires, un niveau de formation qui a mis longtemps à être considéré approprié pour les femmes puisqu'ils préparaient à des activités professionnelles auxquelles elles n'avaient pas d'accès dans ce siècle. **DISCUSSION.** Les données sélectionnées nous ont permis de souligner une fois de plus le but de sphères séparées (garçons et filles), objectif prioritaire des systèmes éducatifs au XIXe siècle. Mais ces mêmes données peuvent aussi nous servir pour découvrir les décisions prises sur leurs propres vies, leurs individualités acquises, leurs nouvelles attentes culturelles et sociales. Et aussi pour nous faire reconnaître la grande valeur "des savoirs" appris et conservés avec effort, connaissances qui ont permis la croissance de chaque nouvelle génération et le bien-être de l'environnement là où se déroulaient leurs vies.

**Mots clés:** *Histoire de l'éducation, Politique éducative, Législation éducative, L'accès à l'éducation, L'éducation des femmes.*

## **Perfil profesional de la autora**

---

### **Consuelo Flecha García**

Catedrática de Historia de la Educación Contemporánea e Historia de la Educación de las Mujeres, investiga sobre procesos educativos de las mujeres a lo largo de la historia y en la actualidad; temáticas sobre las que ha publicado varios libros y más de doscientos artículos. Conferenciante en Congresos, Postgrados y Programas de Doctorado en España y en otros países de Europa e Iberoamérica. Forma parte de comités científicos de numerosas revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico de contacto: [cflecha@us.es](mailto:cflecha@us.es)