

E S T U D I O S

LA JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA MAESTRA ANALFABETA EN EL PENSAMIENTO DE ROUSSEAU Y KANT. INFLUENCIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA POSTERIOR

SONSOLES SAN ROMÁN GAGO (*)

1. INTRODUCCIÓN

A la hora de plantear la posición de Rousseau y Kant ante el tema de la educación de la mujer, nos interesa resaltar, en primer lugar, la importancia que ambos tuvieron en la política educativa de la época al excluir a la mujer del derecho de ciudadanía y asignar como espacio apropiado para ella, a diferencia del varón, el concerniente al ámbito privado representado por la familia y el hogar.

Trataremos de analizar la posterior aparición de la figura de la maestra analfabeta, encargada de la educación de las niñas, teniendo en cuenta el estado de naturaleza considerado por ambos autores como propio de la mujer, aunque en la fundamentación del mismo aparecerán importantes diferencias entre ellos.

En sus posiciones teóricas no vacilan al excluir del conjunto de problemas sociales el tema relacionado con la educación de la mujer. No constituye, según ellos, un problema social el hecho de que la mujer presente diferencias importantes con el hombre. La génesis de tales diferencias no es social, sino que viene determinada por el sello de distinción que la naturaleza ha establecido entre hombres y mujeres, al confiar a la hembra la importantísima misión de reproducir la especie dotándoles de las cualidades necesarias para ello —dulzura, paciencia, etcétera— imprescindibles para criar y cuidar a sus hijos.

Para ambos autores resulta suficiente explicar cómo se produce en la mujer semejante estado para plantearse, y resolver de un plumazo, el futuro de dicho sexo. Las visibles diferencias que se observan entre hombres y mujeres, lejos de constituir un problema social, resultan ser una evidencia de la naturaleza por el

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

envolutorio común, que empaqueta para regalo las cajas cuyo destino serán el hogar y el matrimonio.

Las ideas que Kant y Rousseau, incorporaron a la tradición, llegarían a configurar el suelo sobre el que se edificaría más tarde el currículum que habrían de recibir las primeras maestras. Así pues, la diferencia e inferioridad en el currículum que más tarde establecería la Ley Moyano (1857) para la formación de maestras, en relación con el maestro, quedaba justificada tanto por la hipótesis de la naturaleza femenina, como por las diferentes funciones que ambos sexos debían cumplir, tal como mantenían Rousseau y Kant.

Esta herencia cultural, que apostaba por considerar al estado de naturaleza como propio de la mujer, posibilitó que los políticos educativos posteriores legislaran, en 1857, tanto las materias que consideraron adecuadas en la formación de las maestras, como los vacíos que debían cubrir en la educación de las niñas; y todo ello orientado hacia el mejor cumplimiento de las eternamente consideradas como obligaciones del sexo femenino: el hogar y el matrimonio. Cuanto más se desarrollaran estas disposiciones naturales en la mujer, mejor se cumpliría el destino que la naturaleza imprimió en su sexo.

Sobre la base de estas diferentes funciones sociales la Ley Moyano dio luz verde a la desigualdad genérica que había llegado arrastrada por la fuerza de la tradición. De esta manera, al exigir menor preparación académica a la maestra que al maestro (arts. 68 y 71) se pudo justificar que el salario de ellas fuese tan sólo de una tercera parte en relación con el de aquéllos (art. 194).

Por todo lo dicho, el trabajo que nos proponemos desarrollar viene a cubrir una laguna en cuyo fondo se divisan con claridad los primeros argumentos que permitieron convertir la profesión en femenina a lo largo del todo el siglo XIX, llegando a desterrar al hombre de las aulas escolares.

Pensadores de la talla de Froebel o Pestalozzi, tomando como base las supuestas cualidades femeninas a las que nos hemos referido, apuntaron con su dedo hacia la mujer como candidata ideal para hacerse cargo del cuidado de la infancia. A su vez, la causa principal de tal proceso de feminización comporta una explicación económica por el abaratamiento que suponía contratar a las maestras.

Hemos considerado necesario insistir en la transcendencia de las tesis de Rousseau y Kant como fundamento para la política educativa llevada a cabo por sus predecesores. La exigencia por elevar el nivel cultural de la mujer, e incluirla en el sistema de educación pública, se encontraba circunscrito en las mismas coordenadas anteriores: formarle adecuadamente para que cumpliera con más éxito su labor de madre y esposa.

La formulación teórica del papel asignado a la mujer, en Rousseau y Kant, refleja la postura mayoritaria de un contexto histórico en el cual las relaciones asalariadas del sistema de producción burgués considera al hombre como prota-

gonista del trabajo productivo, mientras a la mujer se le exige que realice las funciones necesarias para consolidar la reproducción de la especie, limitando su actividad al círculo cerrado del hogar, los hijos y el marido.

El paso del tiempo cede un nuevo espacio no doméstico para la mujer: desempeñar el oficio de maestra para elevar el nivel cultural en las futuras generaciones. Las mujeres, en adelante, quedarán convertidas en excelentes amas de casa gracias a la preparación que reciban de sus maestras. Sobre este punto volveremos.

2. ROUSSEAU

Rousseau era un gran defensor de la idea de libertad e igualdad entre los hombres. Convencido de que todos los individuos nacemos libres e iguales, y portadores de una razón original y natural, pensaba que el cultivo de la razón era el instrumento idóneo para transformar no sólo la sociedad, sino también las mentes. Su gran contradicción fue considerar la desigualdad sexual como natural y, por tanto, no denunciarla, al entender que el sometimiento de las mujeres era un hecho natural y que la universalidad de la razón sólo era aplicable al varón (1). Sus ideales de crear una sociedad de individuos iguales incurrió en un pequeño error: *la mitad de la especie no formaba parte de la categoría de iguales. La igualdad sólo alcanzaba a los sujetos del pacto...* (2). Extendió el contenido básico de los ideales ilustrados, igualdad y libertad, a quienes participan de la Voluntad General, los varones. La mujer, adscrita a la familia, no era considerada sujeto de ciudadanía y no podía participar, por ello, en la Voluntad General. Su permanente estado pre-social la relaciona con los instintos primarios del deseo, la pasión, el desorden, la libido y todo aquello que corresponde al estado de naturaleza.

La labor del hombre será, para Rousseau, limitar, reprimir y marcar las pautas de comportamiento que ha de seguir la mujer. La presencia del hombre, como padre y marido, resulta imprescindible soporte en torno al cual gira el necesario estado de dependencia natural de la mujer.

Es necesario poner al descubierto los tejidos sociales que confeccionaron el velo que envuelve el encierro de la mujer en el ámbito doméstico, tan recomendado por Rousseau para arroparla, por un lado a la vez que la oscurece al incluirla en el concepto de naturaleza salvaje, perversa, que personifica, la regresión, la carencia de luces; justificando su inclusión en el hogar para minimizar la influencia que ejerce sobre el hombre, que no es otra que la fuerza de la pasión sobre la razón.

(1) R. COBO BEDIA: «Crisis de la legitimación patriarcal en Rousseau» en *Feminismo Ilustración 1883-1992*, Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, 1992, pp. 119-125.

(2) Ídem., p. 122.

3. KANT

La rigurosidad del horario que el propio Kant se imponía, en calidad de ciudadano disciplinado que cumplía con sus obligaciones civiles, permitía a los burgueses de Königsberg poner sus relojes en hora al verle pasar. Este dato nos permite comprender el impacto que sobre él debió ejercer el *Emilio* de Rousseau, lectura que causó, tan sólo una vez en su vida, el incumplimiento de sus visitas cotidianas.

La influencia de Rousseau sobre el pensamiento de Kant se manifiesta en el tratamiento que ambos hacen de la educación de la mujer, así como en la justificación que ofrecen para determinar la necesidad de que el sexo femenino reciba una educación diferente a la del varón, basándose en las desigualdades que vienen impuestas, según su opinión, por la naturaleza, no por la sociedad.

Kant comienza presuponiendo, igual que lo hiciera Rousseau, que las diferencias que se señalan entre los dos sexos son naturales. La mujer no tiene posible acceso al derecho de ciudadanía porque la naturaleza no le ha dotado para el sentimiento de lo sublime, sino de lo bello. Consiguientemente, no forma parte de los considerados ciudadanos activos, los que dictan las leyes, sino de los que se someten a ellas.

Esta exclusión de la mujer resulta necesaria para la construcción de un modelo político que asuma y legitime los intereses de la burguesía naciente, donde el hombre precisa del respaldo privado que la naturaleza le asigna a la mujer para poder participar, con la ayuda doméstica, en las tareas públicas y políticas.

Kant, al analizar el contenido de la naturaleza de la mujer, se muestra más comprensivo y menos duro que Rousseau. Sumará a la propuesta de matrimonio del autor ginebrino, una nueva, en la cual se separa rotundamente de él: la influencia que ejerce la mujer sobre el hombre es necesaria y positiva porque a la mujer, además de la finalidad impuesta por la naturaleza de conservar la especie, la naturaleza le ha confiado, dada su sensibilidad para lo bello, la tarea de refinar la sociedad. Dicha tarea consiste en pulir al sexo sublime en asuntos estéticos, y exhortarle a la moralidad a través del sentimiento de lo bello.

El matrimonio no es visto por Kant desde la óptica rousseauiana. Éste no se produce por la necesidad imperiosa de que el hombre ponga freno a las pasiones de las mujeres. Al contrario: la unión de lo bello con lo sublime permite que la pareja se constituya en una *persona moral única «animada y regida por la inteligencia del hombre y el gusto de la mujer»* (3).

En adelante analizaremos estos aspectos con más profundidad para tratar de determinar cómo se hizo efectiva la exclusión de las mujeres de la vida pública,

(3) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Madrid, Alianza editorial, 1990, p. 86.

en su calidad de ciudadanas con derecho a la misma educación que el hombre, limitando con ello su desarrollo social.

4. EL ESTADO DE NATURALEZA EN LA MUJER SEGÚN ROUSSEAU

«El siglo XVIII convierte la discriminación de las mujeres en diferencia natural; y fundamenta así la desigualdad en un esencialismo, que proclama los rasgos de la dominación como consecuencia natural de las características esenciales del género femenino» (4).

Tanto Rousseau como Kant estaban de acuerdo en afirmar que la mujer tenía, por naturaleza, una inteligencia diferente, e inferior, a la del varón. Su inteligencia natural no le permitía llegar a concluir sus propios principios teóricos, ni, consecuentemente, actuar con autonomía de acuerdo a ellos. De este principio se deriva una de las principales dependencias de la mujer con respecto al varón. Debido a esta supuesta incapacidad en la mujer para llegar a actuar de acuerdo a sus propios principios, le toca obedecer y aplicar los hallados por el hombre.

Rousseau, como hemos visto, consideró que el hombre y la mujer debían cumplir diferentes funciones, por lo que nunca se planteó la necesidad de que uno y otro sexo recibiesen la misma educación. Si el estado natural de la mujer era el de dependencia con respecto al varón (5), su educación debía cumplir esta finalidad. La naturaleza de la mujer se encuentra, pues, en un estado de total *dependencia natural* con respecto al hombre.

Para preparar a Sophie para la función pública que debía cumplir no era necesario separarla de su familia; al contrario, la mujer debía ser educada en el hogar por su madre para poder tener después voluntad de educar a sus hijos (6). Estas madres eran analfabetas y sólo podían transmitir a sus hijas comportamientos que ayudaron a reproducir en ellas, aunque Rousseau nunca utilizaría este término, la correcta cultura femenina.

Se supone que si se nace con unas cualidades no es necesario aprenderlas, por lo que quizá debamos concluir que Rousseau pide para la educación de Sophie la destrucción de todos aquellos rasgos no deseables con el fin de potenciar

(4) L. POSADA KUBBISA: «Kant: de la igualdad teórica a la desigualdad práctica» en *Feminismo e ilustración*, p. 246.

(5) «Siendo la dependencia el estado natural de las mujeres, propenden a la obediencia (...) por la misma razón que deben de tener poca libertad, se extralimitan en el uso de las que les dejan; siendo extremadas en todo...» J. ROUSSEAU: *Emile o de la educación*, Barcelona, Editorial Fontanella, S. A., 1973, pp. 250-251.

(6) Ídem, p. 262.

una educación adecuada a las funciones sociales de proliferación de la especie que se le atribuían y que debía cumplir con éxito. Según esto, su educación no sería natural, como opina el autor ginebrino, sino productiva. En este sentido hemos utilizado la palabra reproducción al hablar del papel que las madres debían desempeñar en lo concerniente a la educación de sus hijas.

Las niñas aprenderían de sus madres a realizar con amor las labores propias de su sexo, gobernando y cuidando correctamente de su casa (7). La educación de la mujer no debía ser teórica. Sus estudios se limitarían inevitablemente a la práctica, conformándose con aplicar, como venimos indicando, los principios hallados por el hombre.

El caso de Emilio era diferente. Él sí debe separarse de su familia. Su educación se confiaría a un tutor privado que guiaría sus pasos hasta el momento en que cumpliera la mayoría de edad, los veinte años, considerada adecuada para comenzar a actuar de acuerdo con sus propios principios. Emilio llegará a ser una persona libre y sometida a las leyes de la sociedad civil de la cual es miembro.

Las Leyes de los Estados, dictadas por las deliberaciones independientes de los ciudadanos racionales, imparciales y suficientemente informados, reflejan la Voluntad General de la que cada ciudadano, varón, participa. Así, al obedecer las leyes, cada ciudadano se gobierna a sí mismo conservando la libertad, aunque sea el Estado quien gobierne.

La naturaleza de Emilio no es fija, como la de Sophie; se puede moldear gracias a la educación que éste reciba de su tutor hasta convertirse en un hombre ilustrado y preparado para participar en la sociedad como ciudadano civilizado. El tutor de Emilio no puede ser analfabeto, sino que precisa ser un hombre muy preparado para llevar a buen fin la difícilísima tarea que se le encomienda.

5. KANT Y LA NATURALEZA DE LA MUJER

Kant se encuentra muy cercano al pensamiento de Rousseau, pero existen diferencias importantes (como hemos apuntado al comienzo). Nos ocuparemos en primer lugar de las afinidades.

Al igual que Rousseau, no duda en afirmar que la mujer se encuentra en estado de dependencia con respecto al varón por su naturaleza debilidad, derivada de la maternidad, por lo que precisa del hombre para que la proteja, la cuide y produzca los bienes materiales necesarios para llevar al hogar: *la economía del varón consiste en ganar, la de la mujer en ahorrar* (8).

(7) Ídem, p. 252.

(8) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 259.

Considera que la mujer debe ser educada para cumplir con éxito las funciones sociales de madre y esposa, ¿y quién mejor que su madre para acometer esta tarea?: *cada uno debe disciplinar a su sexo* (9). Se hace bien confiando a las madres la educación de sus hijas y *eximiendo a éstas de los libros* (10) porque la cultura *debilita (...) los encantos mediante los cuales ejercen ellas su gran poder sobre el otro sexo* (11). En el sexo bello «*todos los primores de una mujer deben agruparse únicamente para realzar el carácter de lo bello*» (12) porque *le resultan insoportables todos los mandatos y todas las presiones bruscas. Ellas lo hacen todo únicamente porque así les agrada...* (13). El paso del estado de naturaleza al estado de civilización choca con la resistencia natural en la mujer para acatar los mandatos propios de la disciplina.

A estas consideraciones debemos añadir otra de Kant quien opina que las mujeres, a diferencia de los hombres, tienen poco carácter, poca capacidad para deducir la regla de sus acciones a partir de sí mismas y de la dignidad del género humano, *el carácter (...) es el modo de ser de la voluntad. Un hombre que no tiene principio estable de sus acciones no tiene carácter (...) las mujeres (...) tienen poco carácter* (14).

Kant estaba completamente convencido de que la mujer, por naturaleza, poseía ciertas cualidades femeninas (la paciencia, la sensibilidad, la limpieza, el pudor) que le permitían cumplir con más acierto su papel de madre y esposa. A estas cualidades se sumaban ciertas características: mente agradable y ágil, —más apta para los debates que para los propios generales—, la astucia que es en ella un talento natural y el arte de la coquetería, innato, con propensión al gusto por los adornos.

Una de las principales distinciones que establece entre el hombre y la mujer consiste en la inclinación que existe en ella por dominar al hombre, y deleitarse en público, triunfando sobre las demás mujeres, por su gusto y sus encantos. ¿Debemos entender que todas las mujeres ocupaban su tiempo en adornarse? Desde luego, que a Kant no le preocupa la mujer de las clases más desfavorecidas; en todo momento parece estar hablando de la mujer burguesa.

6. AFINIDADES Y DIFERENCIAS ENTRE KANT Y ROUSSEAU

Los dos otorgan a la mujer el papel de maestras de la infancia para el varón, y de sus hijas durante toda la vida porque *del esmero de las mujeres depende la pri-*

(9) I. KANT: *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983, p. 105.

(10) Ídem, p. 105.

(11) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 68.

(12) Ídem, p. 66.

(13) I. KANT: *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983, p. 71.

(14) Ídem, p. 106.

mera educación de los hombres. Educarlos cuando niños, cuidarlos cuando sean mayores... (15). Por ley natural, las mujeres, tanto por sí mismas como por sus hijos, están a merced de los hombres (16).

Kant afirma que dada su función social de dependencia «deben conocer más a los hombres que a los libros» (17). Para conseguir con éxito la meta, sellada en ellas por la naturaleza, las madres deben intervenir sirviendo de ejemplo para que sus hijas desarrollen sus disposiciones naturales imitando su comportamiento intachable. De esta manera, cada generación transmitirá a la otra sus conocimientos y experiencias (18).

Sería acertado subrayar ahora la importancia de estos pensadores en la configuración del pensamiento político-educativo posterior, de donde emerge con fuerza la figura de la maestra analfabeta, cuya principal finalidad consiste en alcanzar el objetivo de reproducir la cultura femenina para consolidar el estado de dependencia derivado de su naturaleza de mujer.

La principal diferencia entre ellos, que resulta de interés apuntar para el objetivo de nuestro trabajo, se deriva de la capacidad que otorga Kant a las mujeres para educarse a sí mismas en el campo de lo práctico: «el sexo femenino tiene que educarse y disciplinarse a sí mismo en el terreno práctico; el masculino no sabe hacerlo» (19).

Una pregunta que nos hacemos de inmediato es: ¿cómo siendo el sentimiento de lo sublime en el varón también a priori, él no puede educarse a sí mismo en este terreno? Encontraríamos la respuesta a esta pregunta al analizar el contenido de lo sublime, cuestión que por el momento obviaremos porque nos alejaría de nuestro propósito.

Sin embargo, en la educación de las mujeres se puede prescindir de toda ayuda exterior al ámbito doméstico. Las madres no necesitan poseer ningún conocimiento añadido porque el destino común y natural se encuentra latente en la naturaleza de su sexo. El sentimiento de lo bello es, en ellas, a priori, pero al no poseer el de lo sublime precisan del suplemento que supone el varón para complementar su educación moral. Ya veremos más adelante que en esta propuesta la solución del matrimonio resulta la más idónea.

Así pues, el bello sexo debe cumplir una misión doble: por un lado, la naturaleza le ha confiado la perpetuación de la especie, de donde se deriva el importante papel que la mujer debe cumplir en tanto que madre y esposa fiel. Hasta

(15) ROUSSEAU: *Emile o la educación*, Barcelona, Editorial Fontanella, S. A., 1973, pp. 248-250.

(16) *Ídem*, p. 249.

(17) KANT: *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983, p. 105.

(18) *Ídem*, p. 34.

(19) I. KANT: *Antropología en sentido pragmático*, Madrid, Alianza Editorial, 1991, p. 260.

aquí, coincide completamente con Rousseau. Por otro —y es aquí donde surge la diferencia— dado que la mujer representa al sexo bello, cuya filosofía consiste en sentir (20), se convierte en objeto agradable de una conversación de buenos modales (21) al tiempo que es capaz de pulir al sexo masculino como señala Persona en cuestiones de vestido, decoro y preparación y exhortación a la moralidad, si bien esta tarea femenina no coincide con la moralidad misma (22).

Para Kant, sólo el entendimiento de lo sublime es base suficiente para las cualidades morales. Si a las mujeres les está vedado el sentimiento de lo sublime —y éste es la puerta de la moralidad—, ¿cómo pueden acceder las mujeres a la moralidad? Según él, el sexo femenino conlleva sólo una serie de virtudes que caracterizan su esencia frente a las virtudes masculinas (paciencia, sensibilidad, etc.)

La tan reclamada universalidad de la ética del sistema kantiano queda en entredicho, dado que Kant sitúa la sabiduría de las mujeres en el terreno, de lo sensible-sentimental y no en el de lo intelectual-racional. Se fundamentan, así, dos vías de acceso a la moralidad que se miden de inferior a superior, porque la moralidad es algo tan (...) sublime (23).

La educación moral en el hombre se basa en su capacidad para obrar de acuerdo a máximas, leyes subjetivas que se derivan de su entendimiento. Mientras el varón llega a la moralidad por medio del entendimiento, la mujer no necesita llegar hasta él. Conducida (24) en el camino del proceso educativo por su madre, hasta llegar al matrimonio, tiene la capacidad de educarse a sí misma en el terreno práctico. ¿Para qué les servía a estas primeras muestras saber leer, o escribir si su ámbito de acción se limita al terreno de lo sensible? Su filosofía consiste en sentir (25), dirá Kant.

Kant se muestra, ya en sus obras de madurez, más comprensivo al considerar que, a medida que la mujer vaya perdiendo su belleza y comience en ellas el estado de declive, la vejez, es aconsejable la lectura: la ampliación de su inteligencia pudiera reemplazar (...) el puesto que dejan vacante las gracias de las musas (26). Kant recomienda que sea el marido quien dirija la lectura de la mujer cuando llegue a esta etapa de su vida. Esta defensa de los maridos-tutores resulta curiosa, dado

(20) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 69.

(21) Ídem, p. 75.

(22) A. J. PERONA: «Sobre incoherencias ilustradas: una figura sintomática en la universalidad» en *Feminismo e ilustración 1988-1992*, Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, 1993, p. 240.

(23) I. KANT: *Pedagogía*, Madrid, Akal, p. 72.

(24) I. KANT: «Su educación no es instrucción, sino conducción» en *Pedagogía*, p. 105.

(25) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 69.

(26) Ídem, p. 83.

que en obras posteriores defenderá la necesidad de prescindir de todo tutor para el propio desarrollo individual (27).

¿Podríamos pensar que es posible el paso del estado de naturaleza al de civilización en esta edad ya avanzada? Pensamos que no, porque este aprendizaje se produce a destiempo. Para convertirse en ciudadano civilizado es imprescindible la disciplina desde una temprana edad, por lo que se hace necesario enviar pronto a los niños a la escuela *no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena (...) se ha de acostumbrar al hombre desde muy temprano a someterse a los preceptos de la razón* (28).

7. LO QUE DEBEN O NO SABER LAS MUJERES. EL MATRIMONIO COMO FINALIDAD EDUCATIVA

«Los varones deben dedicarse al cultivo de las ciencias, a la meditación profunda y al examen prolongado. Las mujeres deben dedicarse a otro tipo de saber» (29).

La naturaleza del hombre y la mujer es diferente, e igualmente son diferentes las funciones que ambos deben cumplir, de lo que se deriva que su educación no ha de ser igual, que hay cosas que conviene que sepan y otras no. El hombre debe ser educado para gobernar, según el autor ginebrino, y la mujer para obedecer. Se la debe educar en función de su estado natural, que es el de dependencia. Sobre este punto existe, como ya hemos visto, acuerdo entre los dos.

Para Kant, *La investigación de las verdades abstractas y especulativas, así como de los principios y axiomas de las ciencias (...) no es propio de las mujeres; sus estudios se deben referir a la práctica* (30). El carácter sensible, que no intelectual, del sexo femenino determina el criterio por el cual debe guiarse la educación de la mujer. Propone un *currículum* acerca de lo que las mujeres no deben saber, que resulta, cuando menos, curioso y digno de mención.

(27) A. J. PERONA, A.: «Sobre incoherencias ilustradas: una figura sintomática en la universalidad» en *Feminismo e Ilustración 1983-1992*, Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, 1993, p.237.

(28) I. KANT: *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983, pp. 29-32.

(29) A. J. PERONA: «Sobre incoherencias ilustradas» en *Feminismo e Ilustración*, Madrid, Instituto de investigaciones feministas, 1993, p. 236.

(30) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 68.

La mujer no debe estudiar historia, ni geografía (31), ni geometría, ni el principio de razón suficiente o de las mónadas (32); su instrucción no ha de ser fría, ni especulativa (33); tampoco deben preocuparse por ampliar su memoria, tan sólo su sentimiento moral (34). Resulta igualmente innecesario que conozcan las principales divisiones de los países, su potencia y sus gobernantes. Para nada les sirve conocer la estructura del universo.

«Una mujer que tenga la cabeza llena de griego, como la Sr. Dacier o que mantenga discusiones profundas sobre la mecánica, como la Marquesa de Chastelet, únicamente puede en todo caso además tener barba (...) la inteligencia bella (...) abandona para la inteligencia infatigable, metódica y profunda, las especulaciones abstractas o los conocimientos que son útiles (...) se buscará ampliar su sentimiento moral...» (35).

Es importante señalar que Kant emplea la palabra «ampliar» debido a que la mujer, a diferencia del hombre, sabe educarse a sí misma en el orden práctico.

«La mujer tiene un sentimiento moral más innato para todo lo que es bello, lindo y adornado (...) en su infancia, las niñas disfrutaban con ataviarse (...). Son más limpias y muy sensibles con respecto a todo lo que les da asco (...) saben darse unos buenos modales y tienen dominio de sí (...) a una edad en que nuestra juventud masculina bien educada es todavía indómita, torpe y apocada (...) son muy sensibles para advertir la más pequeña falta de atención y de respeto hacia ellas (...) tienen el fundamento principal del contraste en la naturaleza humana de las cualidades bellas con las nobles, y hasta llegan a refinar al sexo masculino» (36).

¿En qué escuela es capaz la mujer de ampliar el sentimiento moral?, ¿por la educación que reciben de sus madres? Podríamos pensar que si la mujer no va a la escuela serían las madres, en el hogar, quienes ampliarían este sentimiento moral. Pero no es así, ya que el sexo bello sólo puede enseñar la moral desde la pura sensibilidad, no desde el entendimiento que es propio del hombre.

«Los atractivos morales (...) pueden descubrirse únicamente con ocasión de sensaciones morales» (37).

(31) Ídem, p. 69.

(32) Ídem, p. 68.

(33) Ídem, p. 69.

(34) Ídem, p. 69.

(35) I. KANT: *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983, pp. 230-231.

(36) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, 1993, pp. 66-67.

(37) Ídem, p. 80.

Este descubrimiento de atractivos morales entre el hombre y la mujer constituye la primera base de un buen entendimiento entre ellos, que podría culminar en matrimonio. Si esto sucediese, ya tenemos la respuesta a nuestra pregunta.

Según Kant, el matrimonio es una unión perfecta y complementaria donde cada uno aprende del otro lo que le falta. La inteligencia del hombre es sublime, pero no bella; la de la mujer es bella y nunca puede llegar a ser sublime. Estas diferencias vienen marcadas por la naturaleza, no por la sociedad. Kant, *no queriendo desconocer la primorosa diferencia que la naturaleza ha tenido a bien establecer entre las especies humanas* (38), encuentra en esta unión el escenario social idóneo donde cada sexo puede representar sus papeles aprendiendo el uno del otro. La mujer «amplía» su sentimiento moral gracias al contacto con la inteligencia sublime; el hombre pule sus costumbres por la influencia positiva que recibe del sexo bello. En esta unión uno debe doblegarse al otro, y siguiendo la ley de la naturaleza, el más débil, la mujer, se somete al más fuerte, el hombre. A él le toca mandar y a ella dominar.

«¿Quién debe tener la autoridad suprema de la casa? (...) sólo uno (...) la mujer debe dominar y el hombre regir (...) la inclinación domina y el entendimiento rige» (39).

La mujer forma parte de esa mayoría de la humanidad que permanece sometida. En este punto coinciden de nuevo Kant y Rousseau, que no se plantean más problemas al respecto ya que estiman que ese sometimiento es necesario en función de la desigual naturaleza de cada sexo.

Si el papel de la mujer en el matrimonio es tan importante para ambos, ya hemos encontrado la justificación teórica que servirá de base para la política educativa posterior, en lo que a la educación de la mujer se refiere.

La educación de la mujer circunscrita al ámbito doméstico, por la doble función de madre y esposa que debía cumplir, sentó las bases de la desigual preparación académica entre maestros y maestras, enfocando la formación de las maestras hacia el manejo y la habilidad para con la aguja, que no para con las letras.

Así, cuanto mejor se la prepare para cumplir con éxito la función de reproducir la especie, más positivos serán los resultados que se obtengan para el progreso. En el caso de Rousseau, porque el matrimonio permite al hombre regular por medio de la autoridad el carácter extremado del sexo femenino, dado que

(38) Ídem, p. 66.

(39) I. KANT: *Antropología en sentido pragmático*, Madrid, Alianza Editorial, 1991, pp. 261-262.

para él la mujer es aquella Cirne enigmática que convertía en cerdos a los hombres, haciéndoles regresar a sus instintos, a su naturaleza animal (40). El contrato sexual es el resultado de un pacto entre hombres y mujeres en el cual la mujer acepta la sumisión a cambio de la protección, pactada sobre la base de una desigual naturaleza. La postura de Kant implica menos problemas, dado que la naturaleza del sexo bello no sólo no supone un peligro en la influencia que ejerce sobre el hombre, sino un elemento de complementariedad necesario y muy útil para conseguir la armonía social que conduce al progreso.

8. REPASO HISTÓRICO SOBRE LA INFLUENCIA DE ROUSSEAU Y KANT EN LA CONFIGURACIÓN DEL MODELO DE LA MAESTRA ANALFABETA

Hemos creído encontrar en la obra de Rousseau y Kant, como apuntábamos al comienzo del artículo, la justificación teórica de la aparición de la maestra analfabeta, sin más conocimientos que los apropiados para desarrollar sus cualidades femeninas. Las funciones sociales otorgadas a la mujer, el modelo de maestra, y consecuentemente la educación de las niñas se van a modificar según avance el siglo XIX gracias a los cambios que se derivan de las diferentes concepciones políticas que dominan el paisaje del siglo, cuyo colorido nos lleva a establecer los necesarios contrastes entre política y educación.

En páginas anteriores, hemos establecido afinidades y diferencias entre el autor ginebrino y Kant para crear una plataforma teórica que desenrede el tejido social, en cuyo entramado se oculta el pensamiento dominante de una época que exige para la mujer las funciones de reproducción mientras reclama del hombre las de producción. Inevitablemente, esta estructura social habría de limitar el tipo de educación exigida al sexo femenino, por entender que no era necesario plantearse como social un problema cuyo origen estaba determinado por la propia naturaleza. Bajo estas convicciones ¿qué sentido tenía plantearse un sistema de educación pública para el sexo femenino, si el estado ideal de la mujer era el de la ignorancia impuesta por su naturaleza?

Con el convencimiento de que las diferencias entre ambos sexos, y por derivación —la inferioridad impuesta por la naturaleza al sexo femenino— se debía a causas superiores, Rousseau planteaba una dicotomía excluyente —cultura/naturaleza— que negaba a la mujer la posibilidad de trascender el estado de naturaleza, propio del sexo femenino, para acceder, por medio de la ayuda social de un preceptor o preceptora preparado, al estado de cultura.

En los mismos términos se pronuncia Kant cuando le niega a la mujer el acceso al campo de la cultura en los años de su niñez —recuérdese que Kant esta-

(40) C. MOLINA PETTIT: «Ilustración y Feminismo. Elementos para una dialéctica feminista de la ilustración» en *Feminismo e Ilustración 1988-1992*, Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, 1993, p. 11.

blece la edad de los 30 años para que el hombre alcance la madurez y se convierta en ilustrado, mientras Rousseau la descendía a 20—.

El problema de la educación de la mujer no se consideraba un problema social. Las diferencias eran establecidas por la propia naturaleza. Posteriormente, la madre, analfabeta, educaba en los valores tradicionales a sus hijas, convencida de que hacía lo justo. Así, se sellaba el círculo.

Para los ilustrados, salvo excepciones, fue suficiente crear un modelo de maestra analfabeta que permitiese la reproducción de la cultura femenina dentro de los rígidos patrones establecidos por el modelo de sociedad que anhelaban.

La mujer queda excluida de un plumazo del campo de la cultura bajo el convencimiento de que su inferioridad racional se justifica plenamente por su deber para con las funciones sociales de conservación de la especie impuestas por la naturaleza.

La maestra analfabeta pervive en la legislación española desde 1771 hasta finales de la década de los años 1830, con diferencias de matices más teóricos que prácticos, cuando comienza a gestarse una nueva concepción de la mujer que terminará por afectar al modelo obsoleto de maestra analfabeta y hará posible la aparición de otro modelo: la maestra-sentimiento, que ayudará al maestro-razón en el aula escolar y aprenderá de él; dejando atrás su estado de analfabetismo, gracias a un proceso de aprendizaje por imitación, que no de reflexión intelectual. Maestro y maestra eran elementos necesarios en el aula porque las funciones académicas que debían cumplir eran distintas y complementarias —de la misma forma que en la familia lo son el padre y la madre—. El motor de la transformación de las condiciones sociales de la maestra analfabeta de labores, a una maestra «más profesionalizada» en España se debe a la creación de las escuelas de párvulos masculinas en 1836 por Pablo Montesino. Este autor consideraba necesaria la presencia de una maestra en el aula, como sustituta de la madre, a fin de lograr mejores resultados en la educación de niños y niñas.

Hemos visto que Kant, después de aceptar la dicotomía establecida por Rousseau cultura/naturaleza, proponía una nueva dicotomía complementaria, bello/sublime, que dejaría la puerta abierta a la posible superación del estado de naturaleza en la mujer desde el mismo momento en que ya no era necesaria para la procreación de la especie; o, como Kant dice, al perder la belleza en el período de madurez. ¿Significa esta afirmación que Kant piensa que la mujer tiene acceso al estado de civilización, al igual que el hombre? Pensamos que no, porque para que se produzca ese cambio es necesario comenzar a disciplinar y educar desde edades muy tempranas, ya que el árbol que crece torcido no se puede enderezar una vez que está formado.

No obstante, la brecha que abre Kant servirá de punto de apoyo para el nacimiento de una nueva concepción en la educación de la mujer que será man-

tenida en gran parte por los institucionistas. Para Kant como para los krausistas, y posteriormente los institucionistas, la influencia que la mujer ejerce sobre el marido e hijos es necesaria, positiva y complementaria y lleva, finalmente, al perfeccionamiento moral de la especie. Al admitir la influencia de la mujer en la familia como positiva se estaba cuestionando un problema de índole social, por la importancia que el núcleo familiar tiene sobre la sociedad en su conjunto. Los planteamientos kantianos van a permitir justificar, con el paso del tiempo, la superación del estado de naturaleza en la mujer y el acceso al estado de civilización.

Los krausistas (41), y posteriormente los institucionistas, son conscientes de la influencia que la mujer ejerce desde el hogar sobre su marido e hijos. Se apoyan en planteamientos kantianos, por cuanto aceptan que la educación de ambos sexos debe ser diferente, ya que también lo son las funciones sociales que ambos están llamados a cumplir, y abogan por comenzar la tarea de regeneración social desde la raíz del problema: la educación. La influencia de la mujer sobre las costumbres sociales genera «abundante fuente de legislación» (42) y es recomendable elevar su nivel educativo para alejarla de los fanatismos religiosos. Fernando de Castro llegaría a advertir a las mujeres del peligro que suponía su adhesión a asociaciones religiosas: no *profanéis al contacto de las pasiones de partido* (43).

No pensamos que Kant fuese consciente, ni por un momento de la importancia que el paso del tiempo iba a otorgar a la función social de la mujer, como tampoco del tipo de proyecto educativo que se terminaría imponiendo (44); ni de la influencia decisiva de su pensamiento sobre los krausistas e institucionistas, que trataron de extender y aplicar la esencia del pensamiento kantiano al sexo femenino para abordar la igualdad desde la propia diferencia.

(41) Los krausistas exigen mayor instrucción para la mujer, a la que conciben como columna firme del hogar por su influencia moral. «El programa pedagógico del grupo krausista no responde a fines igualitarios: la ecuación "educación igual a transformación de la sociedad" sigue siendo una prerrogativa masculina. Se defiende el acceso de la mujer a la instrucción pero dentro de esquemas formativos de tipo tradicional, a fin de garantizar la realización de un status social que no rompa el equilibrio del ámbito patriarcal (...). La misión esencial de esta mujer virtuosa es la educación de sus hijos (...). La exigencia de mayor cultura (...) expuesta por Castro, en nada modifica la arcaica función social asignada a la mujer; al contrario, la consolida» en DI FEBO, G.: «Orígenes del debate feminista en España. La escuela krausista y la I.L.E. (1870-1890)» en *Sistema*, (12-15), 1976, pp. 53-54.

(42) R. M. LABRA: «La rehabilitación de la mujer» en *B.I.L.E.*, Madrid, XV, n.º. 334, 15 de enero de 1891, p. 223.

(43) Universidad de Madrid. Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer. Discurso inaugural leído por D. Fernando de Castro, Madrid, Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra, 21 de febrero de 1869, p. 17.

(44) Kant dejaba una puerta abierta a la esperanza de que en un futuro, a medida que se fuera conociendo mejor la naturaleza femenina se encontraría un proyecto educativo acorde a la naturaleza de su sexo. KANT, I: *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983, p. 105.

«No hay, pues, desigualdad ni inferioridad esencial, sino distinción de funciones sociales (...) para mejor llenar la idea de la humanidad en la unión de los dos sexos por el matrimonio (...) Si el hombre y la mujer fueran enteramente iguales, no se necesitarían uno a otro (...). Guardaos pretender imponer nada en el orden religioso ni en el político, ni en otro alguno. Vuestro destino como esposas y madres es aconsejar, influir; de ninguna manera imperar» (45).

La influencia positiva y complementaria de la mujer, —señalada por Kant—, en el hogar será el punto de partida de los institucionistas para proceder a la creación de un nuevo modelo de maestra, a través de la Escuela de Institutrices, más preparada, al tiempo que concienciada de la importancia de su función de riego para el cultivo del grano femenino. El estadio de maestra-sentimiento maternal del que hablábamos al comienzo, será superado por el de maestra intuitiva (46).

Con el primer término nos referimos al modelo de maestra que se crea en España a partir de 1840, gracias en parte a las ideas de Pablo Montesino sobre la necesidad de educar a los niños desde la edad de dos años. Ahora la mujer no resulta necesaria a la sociedad sólo por sus funciones de procreación y conservación de la especie, sino por la naturaleza de bello sexo, femenino, diferente, complementario, tan exaltada por Kant. La maestra ya no puede ser analfabeta porque el que no tiene interés por saber tampoco lo tiene por enseñar. Uno de los principales requisitos para ejercer es saber cuidar maternalmente a los niños en la escuela. Su papel es ahora el de madre social de niños y niñas.

Se sigue considerando un precepto solemne de la naturaleza que sea la mujer la encargada de la educación de los primeros años. La formación de las maestras preocupará hasta cierto punto, y pasará a ser en el aula complemento del maestro-razón. Él encarna el principio de autoridad; de ella se espera el sentimiento maternal para cuidar de la limpieza y el aseo de los niños. Pero además se convierte en una exigencia social elevar el deficiente nivel cultural de las maestras; se les van a pedir algunos conocimientos de psicología infantil, moral, escritura, lectura... muchos de los cuales serán adquiridos en la práctica por un proceso de imitación, al ayudar al maestro. Se ensalza la enseñanza práctica, mientras que la teórica aparece como secundaria. Las funciones sociales que la mujer desempeña en el núcleo familiar se extienden al espacio escolar y surge el concepto de la enseñanza como extensión de la maternidad.

La presencia de la maestra en el aula resulta imprescindible por su sentimiento maternal. La dicotomía entre sentimiento-razón, bello-sublime abonará el campo trillado de la educación que florecerá con nuevos colores.

(45) F. DE CASTRO: *Discurso, inauguración conferencias dominicales para la educación de la mujer*, Madrid, Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneira, febrero de 1869, p. 5.

(46) Cl.

Rastreamos en la historia encontramos los orígenes del modelo de maestra intuitiva en 1876, cuando se establece, por R.D., una cátedra de pedagogía para párvulos por el procedimiento de Froebel, produciéndose el comienzo de un importante cambio social y pedagógico en España. El maestro sería desterrado del aula al entender que la mujer estaba más capacitada para hacerse cargo de la educación. ¿Qué tenía ella que no tuviese él?: intuición femenina. Se ensalzan las características femeninas. La exposición de las materias debía ir acompañada del manejo de un método intuitivo R.O. de 27 de agosto de 1882, arts. 11 y 12).

La maestra permanecerá en el aula sin la ayuda de un maestro y se hará cargo de la educación física, intelectual, estética, moral y religiosa en niños de 3 a 8 años, razones que exigen de inmediato elevar su deficiente nivel cultural. A este modelo de maestra no se llega mediante un proceso de imitación, sino de reflexión teórica, de intuición intelectual. La mujer necesita ejercitar la razón para, después de conocer las materias a impartir, ser capaz de utilizar un método práctico para enseñarlas. El método intuitivo ensalza las características que se consideran propias del sexo femenino. Tan importante es saber, como saber aplicar correctamente lo que se ha aprendido.

Consideramos de interés investigar las causas que motivaron el cambio de un modelo de maestra a otra y que condujeron al posterior proceso de la feminización de la enseñanza primaria. A este respecto tenemos pensado, realizar una investigación para determinar la influencia del concepto de intuición intelectual, que no sensible como postulaba Kant, de Krause en la pedagogía de Froebel.

La aparición de este nuevo modelo de maestra tiene su punto de partida en la reforma propuesta por los krausistas, quienes incluían entre los problemas sociales, y con fuerza, el tema de la educación femenina. Posteriormente, la admisión de la mujer en la enseñanza en el ámbito infantil, que lleva a la feminización de la profesión, está apoyada en la concepción del mundo propuesta por Froebel, que armoniza perfectamente con los matices místicos propuestos por la filosofía de Krause.

a) *Influencia de Rousseau y Kant en la política educativa*

Trataremos de mostrar la forma en que se cristaliza la influencia del pensamiento de Rousseau (47) y Kant en la política educativa posterior. No queremos

(47) «El éxito de Rousseau no hay para qué comentarlo. Los maestros escuchados por la Revolución fueron él y Voltaire (...). La falta de relación de las ideas, ya no de sentimientos, entre los esposos educados de un modo casi opuesto y bajo la influencia de tradiciones y leyes distintas y un círculo (...) no sólo diverso (...) hasta contrario muchas veces». Al situar por encima del sexo viril al sexo femenino se resaltan las «cualidades femeninas de sentimiento, abnegación en LABRA: «La rehabilitación de la mujer» en *BILE*, Madrid, XV, núm. 334.

decir con ello que la totalidad de los políticos a los que vamos a referirnos conocieran su obra; tan sólo tomamos a estos dos pensadores como representantes de una tradición que se va a materializar en materia político-educativa.

El nacimiento de la maestra analfabeta, cuyos antecedentes teóricos hemos enunciado, se apoya en una concepción sustancialista y en el convencimiento de que las diferencias entre hombres y mujeres son naturales, no sociales. La maestra analfabeta debía pasar unas pruebas de aptitud para demostrar su intachable conducta, siempre vigilada por los vecinos, las autoridades del barrio y los propios padres. En tanto que modelo de imitación, su función social consistía en reproducir en las niñas la cultura femenina, entendida como cultura natural, no adquirida. Debían enseñar el arte de la aguja para que las niñas, futuras madres y esposas, contribuyeran a la economía doméstica por medio del ahorro, e incluso con la producción de bienes en el caso que cosiera para alguna familia.

Durante el reinado de *Carlos III*, las escuelas para niñas, creadas por el Monarca en 1768, tenían como principal finalidad convertir a la mujer en buena madre y esposa, con conocimiento de la fe católica y las labores propias de su sexo. Este aprendizaje corría a cargo de una maestra analfabeta, aunque, eso sí, de intachable conducta moral. Bajo su mandato toda mujer que quisiera ser maestra debía ser examinada. Cabe preguntarse de qué: de doctrina cristiana, de su buen porte y conducta para gobernar la escuela. ¿Con qué criterios? A falta de los intelectuales, sólo podían hacerlo de acuerdo con los morales, que permitían excusar la realidad de que en igualdad de condiciones se prefiriese siempre a la que demostrase mejores costumbres. ¿Por quién?, por el cura párroco, y tres vecinos acomodados del mismo barrio, para asegurarse de que conocían a fondo la vida de las candidatas (48). Las maestras-matronas cultivaban en las niñas los principios y obligaciones de la vida civil y cristiana y les enseñaban conocimientos útiles para potenciar aquellas habilidades que se consideraban propias del sexo femenino. Poco cambiaron las cosas para la pobre maestra cuando más adelante, en 1783, se crearon las escuelas de barrio.

«El Estado Borbónico, viendo la importancia de la idea y los resultados de la tarea educativa, que mal que bien, iba realizando la Sociedad Matritense, decidió emprender también el camino de la educación de las niñas de las clases más modestas, creando en 1783 hasta 32 escuelas, repartidas por todo Madrid, dependientes de las Diputaciones de Caridad (...). La Real Cédula de Carlos III, de 11 de mayo de 1783, que regula estas escuelas de niñas, nos da un índice del funcionamiento de las mismas (...). La elección de las maestras la hacían las Diputaciones de Caridad, quienes las sometían a un examen de doctrina cristiana, labores y lectura, siendo fundamental el informe sobre su buena conducta. Los

(48) M. MARTÍNEZ ALCUBILLA: *Códigos antiguos de España*, Madrid, Arco de Santa María, 41 triplicado, 1885, pp. 1521-1522.

honorarios eran de 50 pesos anuales, y la enseñanza se prolongaba —para las maestras— ocho horas al día y se basaba en doctrina y labores» (49).

La finalidad política perseguida por el monarca ilustrado era crear una mujer productiva en respuesta a las necesidades sociales de una España donde el comercio y la industria se abastecían con mano de obra doméstica. La exigencia de la lectura era tan sólo una buena intención difícil de cumplir por las tensiones que posteriormente azotaron a España. La importancia de las labores se debe a que zurciendo y cosiendo se asegura un ahorro necesario para la economía doméstica en una clase social que carece de medios.

El monarca confiaba en el perfeccionamiento a través del medio social e intentó impulsar la educación de la mujer, considerada elemento fundamental para alcanzar el progreso de la nación. Si se enseñaba a la mujer a leer, escribir y contar se podría influir más positivamente en la educación de sus hijos, los hombres del mañana. Este intento por convertir a la mujer en protagonista del progreso social y económico tuvo escasa repercusión; sólo una minoría sentía la necesidad de educar a la mujer, y ni los mismos ilustrados se encontraban de acuerdo en este punto (50).

En 1797 el rey consideró necesario que las niñas aprendieran: religión, costumbres, lectura, escritura y aritmética, por lo que se fueron exigiendo pruebas más rígidas para medir la capacidad de las maestras. Pronto se verían frustradas tan nobles iniciativas.

El reinado de Fernando VII supuso un importante retroceso en la formación de las maestras. Siguió insistiéndose en la idea de que la educación de la mujer debía corresponder a su destino de madre y esposa, pero se exigía un nivel de preparación menor para tal fin. En 1814 el nuevo monarca dejó al arbitrio de las autoridades locales la iniciativa de abrir escuelas de niñas, y quedó sin legislar la obligación para tan distinguido objetivo.

En 1814 se establecieron en Madrid escuelas públicas donde las niñas, supuestamente, debían aprender a leer y a escribir, y las adultas, las labores y habilidades propias de su sexo. La realidad era que las maestras analfabetas no podían cubrir esta parte del programa. Más tarde, en 1815, el Rey cedió a la Iglesia los privilegios de la enseñanza primaria como premio al apoyo ideológico de la Santa Alianza:

(49) P. FERNÁNDEZ QUINTANILLA: *La mujer ilustrada en la España del siglo XVIII*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1981, p. 48.

(50) M. ORTEGA LÓPEZ: «La educación de la mujer en las edades modernas y contemporáneas en *Historia 16*, p. 41.

«Las actuales apuradas circunstancias de mi Real erario no permiten que se destine para la dotación de estas escuelas tantas cantidades cuantas para tan interesante objeto serían necesarias; pero los conventos de todas las órdenes religiosas, repartidos por mis reinos, pueden en gran parte suplir esta imposibilidad y no dudo que lo harán (...) cimentados sobre la base de la caridad (...) y en demostración también de su gratitud a los bienes que con larga mano les ha dispensado mi paternal y religioso desvelo» (51).

Nada ganó con este cambio la pobre maestra, porque las escuelas de barrio creadas por Carlos III eran sustituidas por las escuelas caritativas, cuyo mantenimiento económico era dudoso. Frente a la mujer productiva del reinado de Carlos III, Fernando VII consideró que la educación de la mujer debía ser fundamentalmente religiosa. La maestra seguía siendo analfabeta, pero además ahora, en caso de ejercer, debía tener unos principios religiosos aún más rígidos; el rey solicitó que las escuelas de niñas se estableciesen en los conventos femeninos.

Más tarde, durante el trienio constitucional, el Reglamento General de Instrucción pública de 1821 (52) contemplaba los contenidos básicos para la educación de la mujer: escribir, contar, leer, que nunca llegaban a cumplirse por falta de maestras que supieran leer o escribir y, en caso de llevarse a cabo, cubría el puesto un maestro o pasante (53).

Prevalcía la idea de que la mujer debía ser educada para desempeñar con acierto su papel de madre y esposa. Se produce una clara preocupación, al igual que sucediera durante el reinado de Carlos III, por la influencia de la mujer sobre el hogar, los hijos, el marido, y, consiguientemente, el resto de la sociedad. La influencia era considerada como positiva —tal como había preconizado Kant— y se asentaba en una plataforma de pensamiento esencialista por entender que las cualidades que debía despertar la educación eran inherentes a la naturaleza del sexo de la mujer.

Al permitir, el Reglamento, el establecimiento de la enseñanza privada, se produce la apertura de casas particulares. La asistencia de las niñas de clases más elevadas a estos establecimientos se puede considerar como un indicativo social de la importancia creciente que va teniendo la educación de la mujer. La diferencia fundamental entre las maestras que ejercían en establecimientos públicos o privados consistía en cuestiones de gusto y refinamiento. La feminidad, idealizada por las mujeres de clase media, se centraba en la imagen de la esposa y madre perfecta.

(51) *Reales decretos del Rey Don Fernando VII*, Tomo II, Madrid, Imprenta Real, 1826, p. 768.

(52) Reglamento General de Instrucción pública, en *Colección de Decretos y órdenes generales*, tomo VII, año 1802-1821, p. 380.

(53) La figura del pasante corresponde a un estadio inferior al del maestro. Antes de ser maestro aprendían ofreciendo sus servicios como pasantes, ayudantes que podían aprender ayudando al maestro en el aula.

Después del breve reinado del liberalismo, durante el trienio constitucional, se implantó el Absolutismo. El Reglamento de 1825 (54) ordena a las maestras, a diferencia de los maestros, que no accedan por oposición sino por examen ante las Juntas de la Capital, o ante sus respectivos pueblos, dependiendo del tipo de escuela que regentasen —que iba de primera a cuarta categoría según el número de habitantes—. ¿Quién examinaba a las maestras?, mujeres tan analfabetas como ellas que sólo podían medir la cultura femenina de las maestras por un examen de labores, tras el cual se elegía a las más «timoratas» en igualdad de condiciones. Eso sí, se contemplaba la posibilidad de que en el caso de que alguna maestra supiese leer o escribir fuese ella misma quien enseñase a las niñas estos contenidos; en caso contrario, sería un maestro maduro, para evitar peligros. Esta posibilidad, recogida en el Reglamento, muestra la inexistencia de aspirantes a maestras en condiciones de enseñar a leer. La enseñanza que se les exigía era fundamentalmente práctica, porque las niñas eran educadas en el sentimiento.

«... que las niñas no carezcan de la buena educación en los rudimentos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en las labores propias de su sexo» (55).

Con las iniciativas de Pablo Montesino, y la posterior creación de la Escuela Normal Central de maestros en Madrid, se produce un avance (56) que hará girar el timón del progreso social hacia nuevos rumbos, que dejan a la deriva a la maestra analfabeta y abren paso a un modelo de maestra-sentimiento maternal, al cual ya nos hemos referido anteriormente.

La nueva sociedad exige un cambio social en el que la educación de la mujer y la infancia van a ocupar un importante lugar. Estas iniciativas posibilitan la aparición, en 1857, de la Ley Moyano, cuyos principales promotores fueron el propio Montesino y Gil de Zárate. Se crea por vez primera un establecimiento oficial: la Escuela Normal Central de maestras de Madrid para formar a las futuras maestras.

La aparición de la Ley Moyano supuso un avance importante respecto al modelo de educación pública de la mujer, pero fue incapaz de romper la plataforma teórica esencialista mantenida por Rousseau y Kant. La Ley Moyano supuso un cambio sustancial al incluir, por vez primera, el derecho de la mujer a una

(54) *Decretos del Rey Fernando VII*, tomo X, Madrid, Imprenta Real, 1826.

(55) Ídem artículo 197. La ley deja al arbitrio de padres y tutores el que las niñas recibiesen una educación más esmerada (art. 199).

(56) El 26 de noviembre de 1838 aparece una reglamentación que dispone que las escuelas de niños «serán comunes á las escuelas de niñas en cuanto les sea aplicable, sin perjudicar á las labores propias de su sexo» en MARTÍNEZ ALCUBILLA, *Diccionario de la administración española*, volumen VI, 1848, p. 458.

instrucción pública: hizo obligatoria la creación de escuelas de niñas, en pueblos de más de 500 habitantes, y propuso la apertura de Escuelas Normales femeninas para preparar académicamente a las maestras.

La diferencia en el currículum entre maestras y maestros se corresponde con las funciones sociales a desempeñar por cada uno de los sexos. Así, en la formación de las maestras, las asignaturas se orientaban a preparar a la mujer para cumplir con acierto su misión en el hogar, y se daba más énfasis a las materias domésticas —labores propias del sexo, elementos de dibujo aplicados a las mismas labores, ligeras nociones de higiene doméstica— a expensas de las intelectuales —nociones de agricultura, industria y comercio, principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura, nociones de Física y de Historia Natural, etc.— orientadas a preparar al hombre para el mundo del trabajo.

Con ello se relega, y esta vez oficialmente, la educación de la mujer al ámbito doméstico, por lo que se orienta su formación hacia aquellos conocimientos que le permitan cumplir con más acierto las funciones sociales que se derivan de las cualidades femeninas naturales, tan destacadas por Rousseau y Kant.

Habrà que esperar muchos años para que el bajo nivel cultural recibido por las maestras, que tal como testimoniaba una de las primeras alumnas de las Escuelas Normales Femeninas no corría el peligro de producir *anemia cerebral* (57), se fuese elevando gracias al empujón de la iniciativa privada promovida por los hombres de la Institución Libre de Enseñanza.

Compartimos la oponión que la génesis del cambio sustancial que sufre la educación de la mujer, y la formación de la maestra, debe cifrarse en el cambio social que tiene lugar en España a raíz de 1868. Es a partir de entonces, cuando la educación de la mujer se cuestiona como verdadero problema social en respuesta de una sociedad que en su conjunto rechazaba la política absolutista de Isabel II. La soberana tomó medidas para protegerse contra los ataques, y dictó la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868 (58) que devolvía a la Iglesia los privilegios concedidos en épocas anteriores. Se encargó a los párrocos la tarea de vigilar la pureza de las doctrinas que los maestros difundían sobre sus discípulos (art. 17). Las Juntas provinciales de Instrucción pública debían hacer comparecer, cada tres años, a los maestros en las capitales para someterles a pruebas de aptitud, donde se tenían en cuenta tanto sus puntuaciones como su conducta moral (art. 68). Respecto a la formación de las maestras el estado de retroceso, tras la promulgación de la Ley Moyano, fue denigrante.

«Hasta tanto que puedan organizarse establecimientos donde se formen maestras adornadas de todos los conocimientos que exige la educación cristiana

(57) C. SAIZ: *La revolución del 68 y la cultura femenina* (apuntes del natural), Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1929, p. 17.

(58) MEC: *Historia de la educación en España. De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868*, Madrid, Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1979.

y social de la mujer, podrán obtener el título de maestras, las aspirantes que acrediten buena conducta (...) y se sometan a las pruebas de examen oral, escrito y de labores que el reglamento determine» (59).

Por el Decreto de 14 de octubre (60) quedaba derogada la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio. La aparición del krausismo en España y la llegada de los liberales al poder daría un nuevo giro al tema de la educación femenina.

Los institucionistas eran conscientes de la influencia, anunciada por Kant, que la mujer ejercía en el hogar desde su papel de formadora de costumbres y hábitos que incidían en las decisiones políticas de los miembros de la familia, los varones. Las máximas kantianas comienzan, tímidamente, a extenderse al sexo femenino.

«Cuando la mujer sea ilustrada influirá en la política, aunque no tome parte directa de ella, porque influirá en el voto del hermano, del esposo, del hijo, del padre y hasta del abuelo» (61).

La importancia creciente que cobra la necesidad de elevar el nivel cultural de las mujeres, junto con la iniciativa privada llevada a cabo por los institucionistas, inevitablemente terminó por salpicar a las maestras, procediéndose a la reorganización, en 1882, de la Escuela Normal Central de Madrid, que ampliaba el currículum exigido para ser maestra (62).

«De 1882 a 1908 (...) en un cuarto de siglo la cultura de la maestra española, y con ella la cultura femenina en general, había salvado la enorme distancia que media entre la ignorancia absoluta y el saber consciente...» (63).

En este camino de argumentos, desde la imposibilidad natural de acceso de la mujer al campo de la cultura hasta la necesidad social de educarla, se perfilan algunos de los argumentos que van a producir la feminización en la enseñanza primaria, fenómeno aún vigente.

(59) MEC: Ídem, pp. 307-308, art. 36.

(60) MEC: Ídem, pp. 320-324.

(61) C. ARENAL: *La mujer del porvenir*, Madrid, Librería de Fernando Fe, 2.ª edición, 1884, pp. 114-115.

(62) El 27 de agosto de 1882 se aprueba el Reglamento de la escuela normal de maestras, en *Colección legislativa de primera enseñanza 1877-1883*.

(63) C. SÁIZ: *La revolución de 1868 y la cultura femenina*, Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1929, p. 105 y 106.