

San Román Gago, Sonsoles (2001). *La incorporación de la maestra a la escuela pública en España 1783-1882*, Cuadernos del Centro, México: El Colegio de San Luis.

## **Identidades de mujeres en la historia de la educación pública en España**

RESEÑADO POR ORESTA LÓPEZ\*

Según nos señala Sonsoles San Román en el texto, su propósito es explicar cómo fue en España la incorporación de la maestra a la escuela pública. Su trabajo se orienta en la sociología histórica, por ello le interesa ir a los modelos sociales que, en este caso, son de una gran utilidad.

Ubica tres modelos o tipologías históricas de las maestras españolas, se trata de etapas bien definibles desde la sociología, la filosofía, la legislación y la historia de las mujeres: 1) la maestra analfabeta (1783-1838), 2) la maternal (1838-1876) y 3) la racional intuitiva (1868-1882).

### **La maestra analfabeta (1783-1838)**

El libro emprende con el primer controvertido modelo de la maestra analfabeta, ¿cómo pudo haberlas en las primeras escuelas públicas? La respuesta es contundente, el Estado ilustrado las había excluido de la educación por su condición de mujeres; les encomendó —desde la escuela pública— la reproducción de enseñanzas hogareñas a las niñas pobres.

---

\* Investigadora de El Colegio de San Luis, AC. Coordinadora del Programa de Historia. Responsable de la Línea de investigación de Historia de la Educación. Parque de Macul núm. 155, frac. Colinas del Parque, San Luis Potosí, SLP, México, CP 78299. CE: olopez@colsan.edu.mx

Para hacer tales afirmaciones, la doctora San Román antepone como presupuestos argumentales las ideas de Rousseau y Kant acerca de las mujeres, autores a quienes considera representantes de la mentalidad de la época.

Rousseau y Kant afirman que la mujer carece de autonomía, que está incapacitada [...] su estado natural sólo puede ser uno: la dependencia. Su condición de insuperable inferioridad la convierte en un sujeto dependiente, sin otro remedio que obedecer al hombre. Incapacitada para deducir la regla de sus acciones a partir de sí misma, sin principio estable, sin carácter, como apunta Kant, su filosofía no consiste en entender sino en sentir. Así el carácter sensible, que no intelectual, del sexo femenino, determina el criterio por el cual debe ser guiada la educación de la mujer.

Con estos argumentos, se les excluía de ser ciudadanas y, por tanto, de ser alfabetizadas, la mejor educación para ellas era la proporcionada por otras mujeres para convertirse en madres.

Estos autores coinciden, ampliamente, en señalar que las mujeres debían ser eximidas de las libros porque la cultura las debilitaba. Con esta ideología se reforzaba la reproducción, de generación en generación, del analfabetismo. Pero la autora nos ofrece otras pruebas —de carácter oficial— acerca de cómo se confirmaba, desde la legislación, la reproducción del analfabetismo de las maestras. En 1771, Carlos III estableció, de manera diferenciada para hombres y mujeres, los requisitos para el magisterio de primeras letras: a los varones se les solicitaba pasar una prueba de doctrina cristiana, mostrar la pericia en el arte de leer y escribir, saber contar, demostrar buena vida y costumbres así como entregar un certificado de limpieza de sangre; a ellas se les pedía un informe de su vida y costumbres y ser examinadas de doctrina cristiana.

Lo característico de este modelo de maestras —que la autora recupera cuidadosamente— será la vigilancia del manejo del catecismo y de la costura. En la Real Cédula de 1783, señala el texto, aparece por primera vez el reconocimiento de la necesidad de alfabetizar a las mujeres. No obstante, en el Informe Quintana de 1812, se reitera que la enseñanza de los varones debe ser pública y la de las mujeres privada y doméstica. Otro proyecto, de 1814, señala que la educación femenina debe consistir en prepararlas para ser madres

de familia y recomienda que las niñas, y no las adultas, sean las que se ocupen de aprender a leer y escribir. Es hasta 1821 cuando se reglamenta la incorporación del aprendizaje de “hacer cuentas” para las mujeres.

Debo admitir que los hallazgos de Sonsoles San Román sobre las maestras españolas, corresponden, para el caso de México, a las “amigas” o “migas”, como les decían en tono despectivo, las cuales se hacían cargo de niños pequeños; por ley, tenían prohibido hacerse cargo de los mayores de diez años y, por reglamento, tenían la misión de reproducir las enseñanzas domésticas y el catecismo con las niñas. No obstante, contamos con registros de que estas maestras eran semialfabetizadas y que en la enseñanza hogareña las mujeres también aprendían a leer y escribir en familia. Hubo casos sorprendentes de talentos como sor Juana Inés de la Cruz, que si bien admitía haber tenido profesoras ignorantísimas, fue en la familia o en el convento donde pudo realizar, en forma autodidacta, su carrera literaria. Una mirada más fina a esas enseñanzas privadas o domésticas constituye un reto para la historia de la educación que, de alguna manera, se ha concentrado en la enseñanza pública e institucional.

Lo que el texto de Sonsoles San Román destaca es que el Estado español no tenía intenciones de cambiar la formación y educación de las mujeres, sino de reforzar la “fe católica [...] las reglas del bien obrar [...] el ejercicio de las virtudes y las labores propias de su sexo” o bien dejaba la decisión en la familia.

### **La maestra maternal (1838-1876)**

Este modelo aparece, junto con el surgimiento de las escuelas de párvulos en España, con las iniciativas progresistas de Montesino. La autora retoma de la historiografía inglesa la idea de que la educación de los pequeños aparece para resolver un problema social de las mujeres de la clase obrera. Es interesante la información que recupera del desarrollo del nivel preescolar en Europa, donde se crearon estos sistemas escolares en las primeras tres décadas del siglo XIX.

Cabe anotar que en nuestro país se impulsaron hasta finales del siglo XIX y aun en nuestros días el nivel preescolar no entra del todo en el esquema de educación obligatoria básica. Para el diseño del modelo de la maestra maternal, Sonsoles acude a las ideas de Kant, quien es menos duro que Rousseau, y asume que la mujer es un elemento complementario y muy necesario para el progreso social. Según Kant, ellas poseen la sensibilidad para lo bello y, por tanto, su presencia en las aulas será el complemento moral (que no cultural) junto al varón de inteligencia sublime (pero no bella).

En los esfuerzos por crear un sistema educativo nacional —dice la autora— fue necesario incluir a la mujer-maestra por razones económicas y yo agregaría que por el mundo de segregación de sexos que estaba vigente.

Las mujeres eran contratadas como complemento o ayuda para los varones. Llama mi atención el argumento que decía:

Contando nuestras escuelas de párvulos de 200 niños por término medio, no tiene la mujer fuerza ni carácter, ni posibilidad bastante para dirigir estos establecimientos, que necesitan la energía del hombre si ha de existir una organización que permita, si no la educación, porque es muy difícil, al menos la estancia de los niños con alguna comodidad y con el orden posible (Actas del Congreso Nacional Pedagógico).

La maestra era pensada como apoyo para cuidar la salud, el aseo y el alimento de los niños.

Cabe aclarar que en México, quizá porque empezó más tardíamente, la educación de párvulos surgió como un sistema escolar dominado totalmente por las mujeres y, si bien en España tuvo un surgimiento más temprano, la división de tareas las relega a las labores domésticas, con el argumento de sus debilidades y cualidades naturales, es decir, por su condición maternal. Así, se establece una especie de patriarcado en las escuelas, donde los maestros varones cumplen el papel de padres y son reconocidamente la parte inteligente y fuerte, y las profesoras cubren la función de la madres sociales que sustituyen a las biológicas.

Por lo que toca a la escuela pública, su surgimiento contiene, efectivamente, grandes vacíos pedagógicos, en México era una época de rutinas lancasterianas y muchos castigos. Contar con escuela significaba más tener entretenidos y en orden a los niños, que responder a un compromiso con el conocimiento de los futuros ciudadanos. Tanto en España como en México se obligaba a los padres a enviar a sus hijos a la escuela bajo amenazas de multas y cárcel.

Montesino, al frente de la instrucción pública en España, se encargaba de mostrar que las maestras no podían realizar los mismos trabajos que los varones (en cuanto a la cantidad de alumnos) y también aconsejaba que en la enseñanza de los niños no se dejara sola a una profesora, pues no se podrían esperar grandes adelantos. Por ello, las mujeres nunca podían ganar lo que un varón y, generalmente, ellas cubrían el papel de ayudantes o criadas para apoyar en la limpieza y el orden de los párvulos.

Por reglamento, las primeras maestras de escuela pública deberían ganar un tercio menos que los profesores, aproximadamente 20 reales anuales; poseer 25 años, salud robusta, carácter afable y buenos modales, saber leer y escribir, contar y enseñar labores de utilidad para las familias pobres.

Asimismo, cada vez se le pedían mayores requisitos para ejercer el magisterio (se incorporaron enseñanzas de agricultura, industria, comercio, etcétera). Para 1857, con la Ley Moyano, se evitaron demasiadas materias y se reglamentaron claramente las que debían cursar las maestras de educación elemental y superior. Las primeras aprenderían doctrina cristiana y nociones de historia sagrada, lectura, escritura, gramática, ortografía castellana, principios de aritmética y labores propias de sus sexo; las del nivel superior, catecismo de la doctrina cristiana, historia sagrada, lectura, caligrafía, gramática española, aritmética, nociones de geometría, compendio de historia de España, agricultura, principios de educación y métodos y práctica de enseñanza.

Para 1858 ya existía una escuela normal central y, con ello, se iniciaba la profesionalización de las mujeres-profesoras, no obstante —apunta la autora— que había una gran indiferencia para enriquecer el currículum para la formación de profesoras.

### **La maestra racional intuitiva (1868-1882)**

Este tercer modelo surge en el contexto de una España que se abre a Europa para convertirse en un país moderno en el orden capitalista. Entonces el krausismo se introduce al país, por Sanz del Río, y tiene una influencia positiva en la educación pública española.

Con ello se puede hablar de un modelo de maestra formada en las normales, cabe aclarar que las escuelas de las provincias no contaban con inspección de su desarrollo. La racional intuitiva de la que nos habla la autora se apoyará en las opiniones del krausismo (favorable a la educación femenina) y en los froebelianos españoles, los cuales coinciden en educar a las mujeres y en convertirlas en maestras.

En su justificación teórica, la autora introduce a Condorcet y su idea de que el Estado debería ofrecer a las mujeres el derecho a recibir la misma educación que los hombres y que las diferencias entre los sexos eran sociales y no naturales.

Así se arma un concierto de opiniones en torno de las conveniencias de un magisterio femenino, normalista y consciente de su compromiso social con la educación de la infancia. Se autoriza incluso que las maestras puedan participar en la formación normal (en manos de varones). A partir de 1881 las mujeres podían participar en concursos por oposición para la plaza de director. En 1882 se ordenaba, para todas las asignaturas, el uso del método intuitivo, en un ámbito pedagógico en que el niño ocupaba el centro de la educación.

Así, este pequeño pero muy valioso cuaderno de la doctora San Román, publicado por El Colegio de San Luis, expone de manera creativa, crítica y sólida la transformación de las mujeres-maestras que forjaron la educación nacional y pública en España y contribuye a la comprensión de la mundialización de los procesos de feminización del magisterio.