

CAPÍTULO 12

EL ACCESO DE NIÑAS Y NIÑOS A LOS RECURSOS EDUCATIVOS EN LA ESPAÑA RURAL DEL SIGLO XIX

Carmen Sarasúa García

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se estudia el diferente acceso que niñas y niños tenían a los recursos educativos en la España rural del siglo XIX. Se entiende por recursos educativos las propias escuelas, el dinero que las familias y los municipios gastaban en ellas, y el tipo de conocimientos que transmitían. El acceso a los recursos educativos depende de la oferta educativa (si hay escuelas, si éstas tienen un precio asequible) y de la demanda (las decisiones familiares sobre la educación de sus hijos, que a su vez dependen de distintos factores: del valor que tenía para las familias su trabajo, de la importancia que las familias conceden a la educación de sus hijos, del dinero que pueden o están dispuestas a dedicar a esto, etc.). A su vez, el acceso a estos recursos, como a cualquier otro recurso económico que define el bienestar (la salud, la alimentación, los derechos sociales y políticos), tendrá implicaciones muy profundas en el nivel de vida de los niños y niñas ya como adultos.

Desde que se empezó a debatir con intensidad, en las últimas décadas del siglo XIX, son varias las causas con las que se ha explicado el atraso de la educación en España. Por el lado de la oferta, se ha apuntado tradicionalmente a los insuficientes recursos públicos, a la escasa inversión y por tanto la escasa y mala dotación de escuelas y maestros. En los últimos años se ha intentado dar la vuelta a esta interpretación desde la Economía neoclásica, a partir de la teoría del capital humano desarrollada por G. Becker, que definió la formación como una forma de capital, y por tanto el tiempo de aprendizaje como un proceso de inversión que se rentabiliza en el futuro (gracias a la mayor productividad marginal del trabajo cualificado, que es remunerado por tanto con sueldos mayores en el mercado de trabajo), dentro de un marco de decisiones racionales que buscan maximizar el beneficio de las acciones. Se

pone por tanto el acento en el lado de la demanda, es decir, en las decisiones que toman las personas (en el caso de la escuela primaria, los padres) sobre su formación; aplicado este modelo al caso español para explicar las bajas tasas de alfabetización respecto a los países europeos más adelantados, se ha señalado el escaso interés por la educación por parte de las familias, en especial campesinas, que se explicaría por el atraso de la sociedad rural, y el insuficiente desarrollo de un mercado de trabajo que rentabilizara estas inversiones en formación (Núñez 1992 y 1997). El hecho de que la escolarización y la alfabetización de las niñas era mucho menor que la de los niños se explicaría porque las familias actuaban racionalmente enviando a sus hijos y no a sus hijas a la escuela, al no poder éstas rentabilizar a través del mercado de trabajo su 'capital humano' (dadas las bajas tasas de actividad femenina que recojen los censos).

De esta interpretación se han cuestionado aspectos como la forzada relación entre alfabetización y crecimiento económico posterior, que contradice la evolución histórica real, especialmente en el caso de las regiones españolas (Palafox 1997: 266) y otros (Pérez Moreda 1997, Reher 1997); pero apenas lo que a mi juicio es su aspecto menos convincente, la relación entre escolarización y mercado de trabajo.

En primer lugar, la escuela cumple en el siglo XIX (y hoy) funciones que van mucho más allá de determinar la ocupación y el salario futuros: el impulso a la escolarización tuvo un importantísimo componente político: "donde hay ilustración hay religión y temor de Dios; donde aquella falta, sólo hay fanatismo y desarreglo de costumbres", afirma el autor de la entrada "Badajoz" en el Diccionario de Madoz. "Las autoridades superiores de las prov. deben desplegar la mayor energía, deben mirar como una de sus primitivas obligaciones, como quizás el beneficio más importante que a sus administrados pueden prestar, el fomento de las escuelas primarias, sin permitir que ni la más insignificante aldea de sus distritos carezca de este elemento de educación y de moralidad". La función de la escuela como 'elemento de moralidad', y en concreto de adoctrinamiento católico, explica en gran parte la acción de los responsables de la escuela en el XIX; a este impulso de la oferta educativa respondía una demanda por parte de las familias, que se sentían moralmente obligadas (y en los municipios pequeños, de forma muy concreta) a que sus hijos aprendieran al menos los rudimentos de la religión: ningún buen cristiano ignoraba el catecismo, y a su aprendizaje se dedicaban largas horas de escuela; ésta fue una poderosa causa de escolarización, en

especial en zonas rurales con fuerte influencia de la Iglesia católica, como Navarra y las provincias vascas.

Pero lo fue, además, mucho más para las niñas, como resulta evidente de la lectura de los documentos legislativos: en las Providencias por las que las Cortes de Navarra ordenaron en 1781 "el establecimiento de Escuelas de Niños y Niñas, con Separación, en los Pueblos de este Reino", el primer territorio en hacerlo después de las establecidas en Madrid por Carlos III (y de especial interés para el caso de las niñas por tratarse de una de las provincias donde el censo de 1860 muestra una mayor alfabetización femenina), el establecimiento de escuelas de niñas se justifica, "como sea de igual importancia y recomendación la educación y enseñanza de las Niñas y que por defecto de Maestras no la tienen, en mucho deservicio de Dios, y notable perjuicio de las buenas costumbres..." (cit. en Flecha: 38). Y en el Reglamento mandado por Carlos III en 1783 para extender las escuelas de niñas a todos los barrios, se dice: "Lo primero que enseñarán las Maestras a las Niñas serán las Oraciones de la Iglesia, la Doctrina Cristiana por el método del catecismo, las máximas de pudor y de buenas costumbres." (Ibidem, p. 43). La enseñanza consistirá en múltiples labores de manos que se enumeran, y un artículo especial, el XI, regula lo que se hará en caso de que "alguna de las muchachas quisiera aprender a leer". Para llegar a serlo, las maestras "han de ser rigurosamente examinadas en la Doctrina Cristiana, o traerán la Certificación de haberlo sido por sus Párrocos", pasarán un 'examen de labores', y presentarán informes de su buena vida y costumbres.

En segundo lugar, es dudoso que los padres de los siglos XVIII y XIX hicieran estudiar a sus hijos varones aquello que más dinero les reportaría como adultos. Si hubiera sido así, no habrían sido tan frecuentes los lamentos de los ilustrados desde el siglo XVIII sobre el exceso de hijos de labradores ricos que vagueaban en las cátedras de latinidad y en las facultades, malgastando los caudales de unas familias que preferían mil veces verles convertidos en canónigos o en empleados de la Administración, antes que en propietarios agrícolas, comerciantes, artesanos o industriales; ni se explicaría que las materias básicas en la enseñanza secundaria, todavía durante gran parte del siglo XIX, fueran gramática latina y castellana, teología, retórica, moral y filosofía. En definitiva, la idea de que la demanda de escuela de las familias reflejaba sus expectativas sobre los ingresos futuros de sus hijos, y la de que el aprendizaje tenía una

rentabilidad inmediata en el mercado de trabajo a través de ganancias de productividad, proyectan sobre épocas pasadas un modelo de mercado de trabajo y de formación que incluso hoy es dudoso que se haya desarrollado plenamente en España.

La de Becker no es la única interpretación sobre las causas de la escolarización; los economistas del desarrollo, como Sen o Agarwal, analizan el acceso a la escuela y a la alfabetización no sólo en función de su contribución al crecimiento económico, sino como parte de los sistemas de distribución de la renta, por tanto, de la desigualdad económica: si la educación es riqueza, debe por tanto estudiarse no sólo cuánto crece, sino cómo se reparte, por qué su reparto ha sido históricamente tan desigual, y *el efecto que esta desigualdad ha tenido sobre las personas*, no sólo sobre la renta nacional. Sobre todo ello trata este capítulo.

2. LA FUENTE

En estas páginas se presentan los primeros resultados de una investigación sobre el acceso diferencial de niñas y niños a los recursos educativos en el medio rural, utilizando una base de datos creada a partir de las informaciones proporcionadas por el Diccionario de Madoz. Pascual Madoz empezó a publicar su Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar en 1848 (si bien los primeros tomos estaban listos hacia 1843, y la recogida de datos se había iniciado a finales de los años 30) y el último tomo, el 16, sale a la luz en 1850. Se trata de una obra monumental, que proporciona una extraordinaria riqueza de datos de cada municipio, aldea, feligresía, lugar o ciudad de la geografía española, como han intuido diversos autores (Pérez Moreda 1997: 244), pero que nunca había sido vaciada sistemáticamente. Los datos fueron recogidos, como explica el propio Madoz en el Prólogo al tomo I, por correspondientes locales (“pasan de mil los ilustrados españoles que con el mayor desinterés me han favorecido y me favorecen con su correspondencia, remitiendo noticias, enviando artículos, corrigiéndolos después”), que conocían por tanto de primera mano las localidades, normalmente ilustrados locales, párrocos, etc.; el propio Madoz escribe una larga entrada del pueblo guipuzcoano de Zarauz, donde veraneaba. Esto constituye la gran riqueza de la obra, pero a la vez que la calidad y detalle de los datos no sea homogénea. Sobre los datos relativos a la escolarización, Madoz anuncia en el primer tomo que “para dar una idea de la instrucción pública, figurará en la obra

un artículo sobre cada provincia en que se comprenda: 1º (...) escuelas de enseñanza primaria superior, elemental e incompletas, divididas en públicas y privadas, con distinción de niños y niñas, número de alumnos, el de maestros y maestras, con título o sin él, espresando si ejercen o no algún oficio, la cantidad a que asciende la dotación de los unos y de los otros, si consiste ésta en dinero o en frutos; escuelas que tienen edificios propios, y las que no los tienen: 2º otro estado demostrativo de los institutos de segunda enseñanza que haya en la provincia, el cual comprenderá las diferentes enseñanzas que abrazan, número de profesores y su dotación anual, el de alumnos que concurren a cada clase y el precio de la matrícula; rentas del establecimiento con espresión de las que son fijas o eventuales, cantidad a que ascienden, y si el local es propio del estado o arrendado...” y sigue con los seminarios conciliares, universidades, colegios, gabinetes de física, bibliotecas, etc.

La base de datos se ha formado a partir del vaciado de la mitad de los 16 volúmenes del Diccionario (que se vaciará en su totalidad), de los que se han introducido unos 4.000 municipios (y lugares, aldeas, feligresías...), que reúnen las siguientes características: no son capitales de provincia (puesto que se trata de un estudio sobre el acceso a la escuela rural, aunque se ha incluido el resto de los grandes municipios, incluso los que administrativamente tienen el rango de ciudades); tienen escuela; y proporcionan alguna noticia concreta sobre ella (se han excluido los municipios de los que sólo se dice que “tiene escuela”). De cada uno de estos lugares se ha recogido: número de habitantes, presupuesto municipal, número y tipo de escuelas (de niños, de niñas o mixtas), alumnos que asisten a ellas, contenido de la enseñanza, cómo se financia (por los padres, por el municipio, por ambos, o por alguna institución privada), cantidad con la que está dotada cada escuela; si hay escuela de latinidad, número de alumnos, y dotación. El total de entradas es, al redactar este trabajo, de 122.176; se han recogido además los resúmenes provinciales sobre Instrucción primaria que publica Madoz en la voz relativa a cada provincia, resúmenes que siguen en casi todos los casos un modelo común y habían sido elaborados por las Comisiones locales de Instrucción primaria, que debían remitirlos al ministerio de Gobernación, siguiendo la R.O. de 12 de diciembre de 1844 (Barrada 2001: 425). La muestra obtenida es, de hecho, mucho más representativa de la organización escolar rural que el número de municipios que abarca, dado que con frecuencia una escuela rural recibía alumnos de lugares cercanos que carecían de ella, y era sostenida por los ayuntamientos o por los

padres de aquellos; por ejemplo, a la escuela de primeras letras de Vilaller, en Lérida, 335 habitantes, asisten "30 o 35 niños que concurren entre los de éste y los de los pueblos comarcanos" (y en la entrada relativa a Vihuet leemos que "contribuye este pueblo por reparto vecinal a la dotación del maestro de primeras letras de Vilaller, que dista una hora").

El objeto del trabajo no es tanto dibujar un mapa de la escolarización en la España rural sino de *las características* de la escolarización, en especial el distinto acceso de niños y niñas, la financiación y los contenidos de la enseñanza que se les daba. Aunque al analizar los rasgos básicos de la escolarización se entienden mejor la oferta y la demanda de escuelas. Las preguntas que se intentan responder son: ¿Cuáles son las diferencias en la escolarización de niñas y niños en la España rural de mediados del XIX? y, en especial, ¿Hay alguna relación entre la forma y la cantidad con la que se financian las escuelas, y la asistencia de niños y niñas?. ¿Qué otros factores condicionaron la asistencia de niños y niñas a la escuela rural?

3. LAS OPORTUNIDADES DE ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS A MEDIADOS DEL XIX.

La clasificación de las escuelas en los municipios del Diccionario de Madoz, que recoge la que el ministerio de Gobernación envió a las comisiones provinciales de instrucción pública, define a las escuelas en primer lugar como de niños, de niñas o mixtas. La tabla 1 muestra el porcentaje de cada uno de estos tres tipos de escuelas en el total de municipios con escuela de cada provincia.

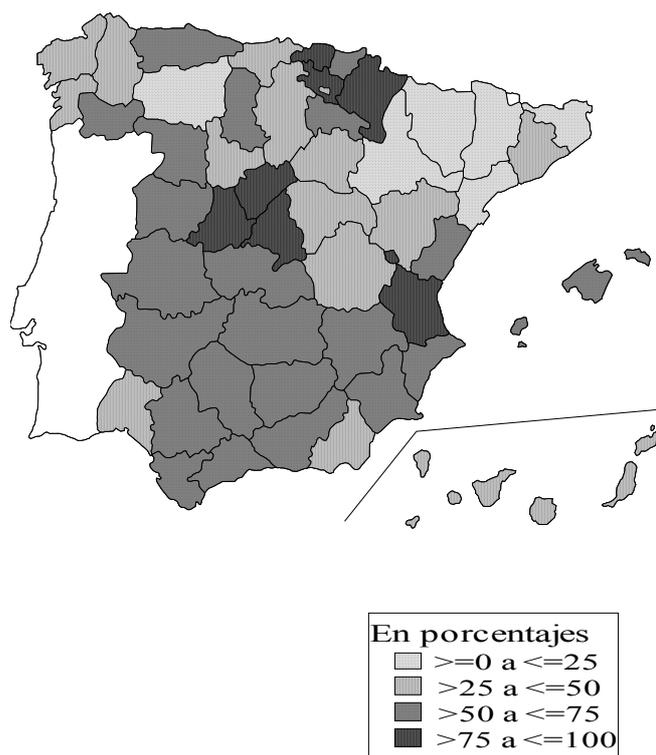
Tabla 1. Tipos de escuela existentes en los municipios con escuela (en %)

| Provincia | A Escuelas de niños | B Escuelas de niñas | C Escuelas mixtas | D (B + C) | Tasa de alfabetización femenina |
|------------------|------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|----------------------|--|
| Valencia | 97.8 | 88.9 | 1.1 | 90.0 | 9.4 |
| Madrid | 42.3 | 31.0 | 57.7 | 88.7 | 34.6 |
| Álava | 15.5 | 0.0 | 84.5 | 84.5 | 28.9 |
| Guipúzcoa | 65.2 | 47.8 | 34.8 | 82.6 | 17.3 |
| Segovia | 20.0 | 2.2 | 80.0 | 82.2 | 16.3 |
| Navarra | 30.6 | 12.7 | 69.4 | 82.1 | 21.0 |
| Ávila | 25.6 | 7.7 | 74.4 | 82.1 | 10.5 |
| Vizcaya | 34.4 | 6.3 | 68.8 | 75.0 | 21.7 |
| Sevilla | 90.0 | 60.0 | 13.3 | 73.3 | 18.3 |
| Badajoz | 81.7 | 53.3 | 18.3 | 71.7 | 11.5 |
| Cáceres | 53.6 | 24.6 | 46.4 | 71.0 | 9.8 |
| Logroño | 40.0 | 9.4 | 61.2 | 70.6 | 24.3 |
| Albacete | 96.6 | 62.1 | 3.4 | 65.5 | 8.2 |
| Murcia | 95.7 | 60.9 | 4.3 | 65.2 | 8.9 |
| Alicante | 100.0 | 64.9 | 0.0 | 64.9 | 7.5 |
| Cádiz | 100.0 | 64.7 | 0.0 | 64.7 | 25.9 |
| Córdoba | 96.4 | 57.1 | 3.6 | 60.7 | 11.6 |
| Ciudad Real | 94.6 | 54.1 | 5.4 | 59.5 | 9.0 |
| Castellón | 98.4 | 57.4 | 1.6 | 59.0 | 4.7 |
| Málaga | 92.5 | 50.0 | 7.5 | 57.5 | 11.9 |
| Oviedo | 48.5 | 5.8 | 51.5 | 57.3 | 10.3 |
| Palencia | 46.9 | 3.4 | 53.1 | 56.6 | 16.6 |
| Granada | 91.5 | 46.8 | 8.5 | 55.3 | 9.9 |
| Jaén | 97.0 | 51.5 | 3.0 | 54.5 | 10.6 |
| Salamanca | 50.5 | 4.8 | 49.5 | 54.3 | 13.1 |
| Baleares | 100.0 | 53.3 | 0.0 | 53.3 | 7.9 |
| Zamora | 50.0 | 3.0 | 50.0 | 53.0 | 11.9 |
| Toledo | 77.9 | 29.4 | 22.1 | 51.5 | 11.8 |
| Huelva | 94.7 | 36.8 | 10.5 | 47.4 | 14.0 |
| Almería | 97.1 | 44.1 | 2.9 | 47.1 | 5.9 |
| Soria | 60.0 | 2.1 | 40.0 | 42.1 | 11.6 |
| Canarias | 82.8 | 24.1 | 17.2 | 41.4 | 9.6 |
| Cuenca | 76.7 | 16.7 | 23.3 | 40.0 | 8.4 |
| Orense | 62.8 | 2.3 | 37.2 | 39.5 | 3.2 |
| Pontevedra | 67.7 | 6.2 | 32.3 | 38.5 | 4.4 |
| Burgos | 64.7 | 3.0 | 35.3 | 38.4 | 14.4 |
| Valladolid | 74.2 | 8.2 | 26.8 | 35.1 | 20.2 |
| Coruña, La | 76.2 | 7.1 | 26.2 | 33.3 | 6.8 |
| Santander | 69.2 | 1.7 | 30.8 | 32.5 | 21.7 |
| Teruel | 100.0 | 31.4 | 0.0 | 31.4 | 5.5 |
| Guadalajara | 75.1 | 5.9 | 24.9 | 30.8 | 10.4 |
| Barcelona | 100.0 | 22.8 | 3.5 | 26.3 | 16.2 |
| Lugo | 78.9 | 5.3 | 21.1 | 26.3 | 4.0 |
| León | 79.1 | 2.5 | 20.9 | 23.4 | 9.5 |
| Zaragoza | 100.0 | 23.4 | 0.0 | 23.4 | 7.9 |
| Tarragona | 100.0 | 23.3 | 0.0 | 23.3 | 9.1 |
| Lérida | 100.0 | 15.5 | 0.0 | 15.5 | 5.2 |
| Huesca | 95.2 | 9.6 | 4.8 | 14.4 | 6.0 |
| Gerona | 100.0 | 10.0 | 0.0 | 10.0 | 10.5 |

| | | | | | |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Total | 68.8 | 17.7 | 31.4 | 49.1 | 11.9 |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|

La suma de las columnas A (municipios donde hay escuela de niños) y C (municipios donde hay escuela mixta) refleja las oportunidades que tenían los niños de acceder a la escuela: como era previsible, en todos los casos es igual a 100, es decir, en todos los pueblos donde había escuela ésta era o sólo de niños o mixta (en algunos casos, por ejemplo Sevilla, la suma es superior a 100 porque hay pueblos donde hay escuela de niños y además otra mixta). La columna D suma las escuelas mixtas y las de niñas, y representa por tanto (Mapa 1) la oportunidad que tenían las niñas de asistir a la escuela en los pueblos que la tenían: *sólo en el 49 por 100 de los pueblos con escuela podían las niñas acceder a ella.*

Mapa 1. Acceso de las niñas a la escuela en los pueblos con escuela: escuelas de niñas y mixtas, 1847.



Esta será la primera y más decisiva causa de la menor escolarización y alfabetización femenina: para muchas niñas del medio rural, ir a la escuela simplemente no era posible porque la que existía en sus pueblos era sólo para chicos; esto sucede en pueblos pequeños, como por ejemplo, Aliaguilla (Cuenca), donde asisten 36 niños a la

escuela, "de los cuales escriben 12 (...) de niñas no hay escuela"; pero también en municipios con altos presupuestos y gasto municipal importante en la escolarización de los niños, como Aranda de Duero (Burgos) o Almagro (Ciudad Real), cuyos casos veremos más adelante. A partir del análisis de las importantes diferencias provinciales que se aprecian en el cuadro podemos distinguir tres modelos de escolarización femenina:

1. alta posibilidad de acceso de las niñas a la escuela, unido a una baja segregación (Alava, Segovia, Vizcaya, Avila, Navarra): las niñas acceden a la escuela a través de las escuelas mixtas (que son el 84 por 100 de todas las escuelas de Alava, el 80 por 100 de Segovia, el 74 por 100 de Avila), no de las escuelas de niñas, que son muy pocas (en Alava el 0 por 100). Son las provincias que están a la cabeza de la alfabetización general y femenina.

2. alta posibilidad de acceso de las niñas unida a una fuerte segregación (Valencia, Albacete, Murcia, Córdoba, Alicante). Las escuelas mixtas representan en estas provincias un porcentaje muy bajo del total de escuelas (el 1 por 100 de las escuelas de Valencia, el 3 por 100 de las de Albacete, el 0 por 100 de las de Alicante), pero las niñas acceden a la escuela a través de las escuelas de niñas (en el 89 por 100 de los pueblos con escuela de Valencia hay al menos una escuela de niñas).

3. un modelo mixto, donde el acceso de las niñas a la escuela se produce tanto a través de las escuelas mixtas como de las de niñas (Madrid y Guipúzcoa).

A su vez, en las provincias con bajo o muy bajo acceso de las niñas a la escolarización es posible distinguir dos modelos:

1. bajo acceso de las niñas con baja segregación (Burgos, Santander, Orense, Soria, Pontevedra), es decir, provincias que forman parte del modelo del Norte, con escuelas sobre todo mixtas, pero donde el porcentaje de éstas es bajo, a lo que se une el también muy bajo número de escuelas de niñas: por ejemplo, en Burgos un 35 por 100 de los pueblos con escuela la tienen mixta, pero como los pueblos con escuela de niñas son el 3 por 100, el porcentaje final de pueblos donde las niñas son admitidas a la escuela es de sólo el 35 por 100.

2. bajo acceso de las niñas a la escuela unido a una fuerte segregación de la escuela (Huesca, Gerona, Lérida, Tarragona): hay muy pocas o ninguna escuela mixta, pero además hay muy pocas escuelas de niñas; Gerona, la provincia con menores posibilidades de acceso a la escuela para las niñas, no tiene escuelas mixtas, y sólo el 10 por 100 de sus pueblos con escuela tienen una de niñas. Habría, por tanto,

a. un modelo sur-mediterráneo donde las niñas tienen bajas o muy bajas posibilidades de acceder a la escuela por la alta o total segregación escolar (medida como porcentaje de las escuelas mixtas respecto al total de escuelas), a la que se suma un escaso porcentaje de escuelas de niñas.

b. Un modelo castellano del norte-cantábrico, donde las niñas tienen las mayores oportunidades de acceder a la escuela, dependen menos de las escuelas de niñas, porque hay un alto % de escuelas mixtas en el total de escuelas, y un alto % de municipios con escuela mixta.

c. Y un modelo intermedio, donde hay pocas escuelas mixtas pero se han creado las suficientes de niñas como para que éstas puedan acceder a la escolarización (Cádiz, Valencia, Extremadura).

La columna E, por último, recoge la alfabetización femenina por provincias en el año más próximo del que tenemos datos, 1860, calculada a partir del censo de ese año como porcentaje de la población femenina mayor de 10 años que sabe leer y escribir (pero aquí incluyendo la población de las capitales de provincia); el mapa 2 refleja gráficamente estos porcentajes.

Si relacionamos la columna D (acceso de las niñas a la escuela hacia 1845) con la E, vemos que las provincias con más alta alfabetización femenina son aquellas con mayor acceso de las niñas a la escuela: Madrid, Alava, Vizcaya, Navarra y Guipúzcoa. Pero vemos también que la posibilidad de acceder a la escuela no parece en todos los casos antesala de la alfabetización: en Valencia y, en menor medida, en Albacete, Murcia, Alicante, Ciudad Real y Castellón, las niñas tienen una posibilidad alta de acceder a la escuela en los pueblos que las tienen, y sin embargo sus tasas de alfabetización están por debajo de la media nacional, que es del 11,9 por 100. Esta aparente paradoja se entiende si relacionamos *el tipo de escuela* al que podían acudir las niñas (de niñas o mixta) con su alfabetización una década más tarde: las escuelas mixtas

muestran una mayor correlación con la alfabetización femenina que las escuelas de niñas: es excepcional que éstas tengan muchas oportunidades de aprender a leer y escribir en las provincias donde la escolarización está muy segregada.

Mapa 2. La alfabetización de las mujeres según el censo de 1860.

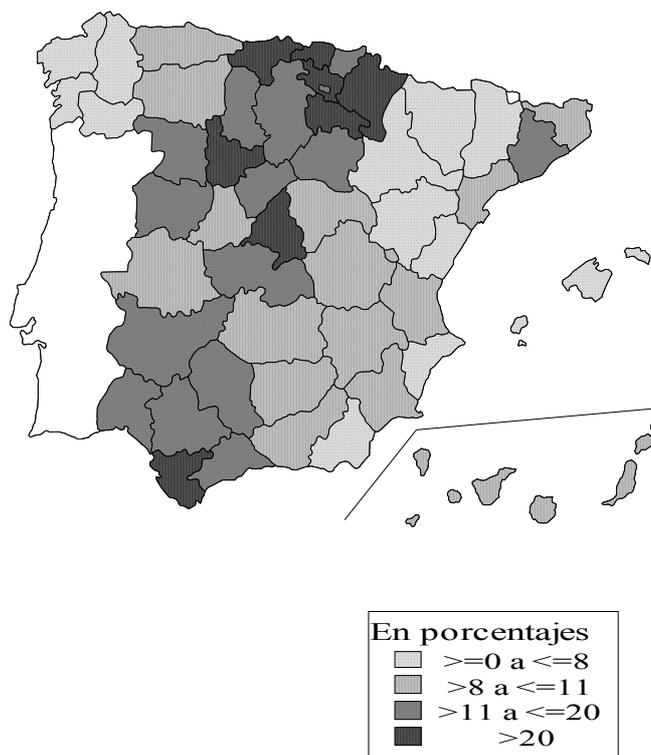


Tabla 2. La escuela mixta en las provincias con mayor y menor alfabetización femenina

| | Alfabet. mixtas | | | Alfabet. Mixtas | |
|-----------|-----------------|------|-----------|-----------------|-----|
| Madrid | 34,6 | 57,7 | Castellón | 4,7 | 1,6 |
| Alava | 28,9 | 84,5 | Lérida | 5,2 | 0,0 |
| Logroño | 24,3 | 61,2 | Teruel | 5,5 | 0,0 |
| Vizcaya | 21,7 | 68,8 | Almería | 5,9 | 2,9 |
| Santander | 21,7 | 30,8 | Huesca | 6,0 | 4,8 |
| Navarra | 21,0 | 69,4 | Alicante | 7,5 | 0,0 |

La excepción a la primera regla, la de que allí donde hay un alto porcentaje de escuelas mixtas es mayor la alfabetización femenina, es Cádiz, con una de las tasas de alfabetización femenina más alta en 1860, pero al mismo tiempo una segregación total

de sus escuelas (no hay ninguna escuela mixta): un 64,7 por 100 de sus municipios con escuela la tienen sin embargo también para niñas. A la regla inversa, que las muy bajas tasas de alfabetización femenina van correlacionadas con muy bajos porcentajes de escuelas mixtas, la excepción serían las cuatro provincias gallegas, que tienen las tasas de alfabetización más bajas de España pero un porcentaje significativo de escuelas mixtas:

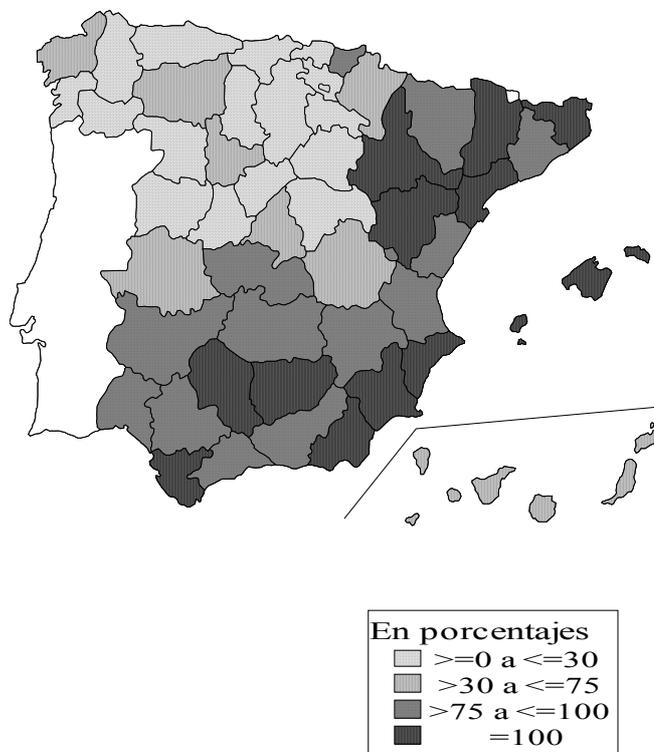
| | alfabet.fem. | % escuelas mixtas |
|------------|--------------|-------------------|
| Orense | 3,2 | 37,2 |
| Lugo | 4,0 | 21,1 |
| Pontevedra | 4,4 | 32,3 |
| La Coruña | 6,8 | 26,2 |

La explicación en el caso gallego es una combinación de factores: muy bajo porcentaje de escuelas de cualquier tipo por municipio, muy irregular asistencia de niños y niñas y muy baja presencia de niñas en las escuelas mixtas. El caso gallego nos permite plantear una cuestión central, el distinto significado de 'escuela mixta' en distintas zonas de la España rural: en el norte, con predominio de la población dispersa y municipios con muy escasos recursos, escuela mixta es aquella a la que acuden niñas y niños, pequeña, con un único maestro, en una sola aula, con pésimas condiciones materiales, pero donde aprenden también lo mismo: sólo allí donde eran predominantes, la alfabetización femenina se acercaba a la masculina. Pero no siempre "escuela mixta" significaba que niñas y niños compartían aula y maestro (y por tanto, la enseñanza); a veces los informantes describen como escuela mixta aquella donde niños y niñas comparten edificio y dotación pública (aunque siempre menor la de la maestra) pero están físicamente separados (en dos aulas, o con puertas o escaleras de entrada distintas): en Selaya (Cantabria), a la escuela mixta "asisten niños de ambos sexos con independencia unos de otros", y en Almocita (Almería), "hay una escuela de primeras letras a la cual concurren los niños de ambos sexos, aunque con separación".

Las escuelas separadas de niñas fueron el objetivo del legislador desde que se empieza a regular la enseñanza de niñas: el Reglamento general de primera enseñanza aprobado por las Cortes el 29 de junio de 1822 dice su art. 34, cap. II: "Por ningún título se permitirá que a una misma escuela concurren niños de ambos sexos, ni aún el que en una misma casa haya una escuela de niños y otra de niñas, a no ser que tenga diferente

entrada y, si es posible, por diferente calle." (cit. en Flecha 1997, p. 92). La normativa posterior muestra más realismo; se ha entendido, a la vista de los escasos recursos de los pueblos, que el único efecto de prohibir la escuela mixta será dejar a las niñas en la calle, y se ordena que "se establecerán escuelas separadas para las niñas *donde quiera que los recursos lo permitan*, acomodando la enseñanza en estas escuelas a las correspondientes elementales y superiores de niños, pero con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo." (R.D. de 4 de agosto de 1836, cit. en Flecha, 1997: 102). En la práctica, las escuelas de niñas representan situaciones muy variadas: los colegios de órdenes religiosas femeninas en los municipios más grandes y ricos, la escuela pública gemela de la de los niños, y las escuelas privadas a cargo de señoras que enseñan sobre todo a coser y rezar: en Villamalea (Albacete), 1.848 almas, está "a cargo de unas beatas, que reunidas en vida común, sin hacer ningún voto solemne, viven juntas en un edificio con su oratorio, y se dedican a la enseñanza de niñas y tejidos de alfombras de lana de colores, con otras labores de la misma clase aunque no del mejor gusto."

Mapa 3. Alumnas de las escuelas de niñas como porcentaje de las niñas escolarizadas, 1847.



En definitiva, las escuelas mixtas no sólo aparecen como el medio más sencillo para las niñas de acceder a la escuela, sino como el tipo de escuela que mejor garantiza su alfabetización; en las provincias con porcentajes bajos de escuelas mixtas, o sin ellas, las niñas dependían de que se crearan escuelas de niñas, lo que en muchas ocasiones no ocurría: en más de la mitad de los pueblos con escuela, las niñas no podían acceder a ella porque la única que había era sólo para niños. Pero si calculamos el *acceso potencial* de las niñas a la escuela, éste resulta ser alto en provincias donde su alfabetización será baja (mapas 1 y 2), mientras que el acceso potencial de las niñas es menor (la desigualdad con los niños mayor) en el norte, donde es mayor la escolarización masculina. Esta disparidad se explica, en primer lugar, por el tipo de poblamiento: hay menos escuelas de niñas en las regiones del sur y mediterráneas, pero también hay muchos menos municipios, y por tanto la ratio escuela/municipio tenderá a ser alta. Pero pueden influir además otras dos razones: que las escuelas de niñas fueran privadas en un porcentaje mayor que las mixtas (y por tanto, aunque hubiera escuela, las niñas fueran en menor número al ser de pago), y que el tipo de enseñanza de las escuelas de niñas no garantizara la alfabetización. El mapa 3 muestra el porcentaje de niñas escolarizadas que asistían a escuelas sólo de niñas (y no mixtas); si lo comparamos con el mapa 2, sugiere que allí donde era mayor el porcentaje de niñas que acudían a escuelas de niñas era mayor el analfabetismo femenino, y a la inversa, éste era menor donde las niñas iban a escuelas mixtas. Estas cuestiones se estudian en las páginas siguientes.

4. LAS CAUSAS DE LA MENOR ESCOLARIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN FEMENINAS.

Como hemos visto, la primera causa que explica la menor escolarización y alfabetización de las niñas era que sus posibilidades de acceder a la escuela eran la mitad de las que tenían los niños, puesto que sólo en un 50 por 100 de los municipios donde había escuela ésta era mixta o de niñas. Con ser decisiva, ésta no era la única causa, porque allí donde sí hay escuela a la que pueden asistir las niñas, éstas van en un porcentaje menor que los niños.¹ Asisten como media (de todas las provincias) 52 niños

¹ No para todos los pueblos se nos da el número de alumnos y alumnas que acude a la escuela ('acude un número indeterminado de niños', etc.); para evitar recurrir a los totales de las juntas provinciales de instrucción pública, que tienen un importante subregistro de escuelas

por escuela de niños, 43 niñas por escuela de niñas, y 44 niños y niñas a las escuelas mixtas (de ellos, 31 niños y 13 niñas como media). Por tanto, de la población escolarizada total, el 59,7 por 100 eran niños y el 40'3 por 100 eran niñas. A partir de esta menor escolarización de las niñas *también allí donde hay una escuela a la que pueden acudir*, en las páginas siguientes analizaremos varias de las posibles causas: que el coste de oportunidad de enviar a las hijas a la escuela fuera mayor que el de enviar a los hijos; que las familias tuvieran que pagar más por la escuela de sus hijas que por la de sus hijos; y que simplemente le dieran mucha menos importancia, por distintas causas.

4.1. El trabajo de niñas y niños.

En Baro (Santander), 260 almas,

"hay escuela de primeras letras pagada por el pueblo, pero sin otro local para ella que un techado que á la parte de atrás tiene la iglesia, careciendo por consiguiente de la disposición necesaria para la enseñanza, falta que es casi común a todas las de este país; la dotación del maestro consiste en 40 ducados anuales y 1 ó 2 rs y una torta ó pan de 2 libras al mes por cada uno de los 14 ó 20 niños que a ella concurren; la incuria de los habitantes ha causado la pérdida de una obra pía que había para su dotación."

Aunque se encuentran a veces comentarios como el que acabamos de citar, sobre el escaso interés y la desidia de los campesinos por la educación de sus hijos, resulta imposible determinar hasta qué punto estas opiniones reflejaban la realidad o eran más bien resultado del desconocimiento sobre la sociedad rural de los 'ilustrados informantes' de Madoz. Lo que sí sabemos con certeza es que siempre que las familias necesiten el trabajo de sus hijos, bien en casa, bien fuera ahorrando así la comida, la posibilidad de ir a la escuela pasa a segundo plano, incluso si la escolarización se ha

incompletas, particulares y temporales, hemos calculado un coeficiente provincial de niños/escuela y niñas/escuela, a partir de las escuelas de las que sí conocemos el dato, y lo hemos aplicado a las escuelas de las que no lo sabíamos. En las escuelas mixtas, hemos hecho lo mismo a partir de las escuelas que nos decían exactamente cuántos niños y niñas asistían; en las provincias donde este coeficiente es poco representativo porque hay muy pocas escuelas mixtas, hemos aplicado el coeficiente general para España: 31 niños y 13 niñas por escuela mixta, es decir, un 70 por 100 de niños y un 30 por 100 de niñas.

hecho ya obligatoria (Cunningham 1996). Por tanto, es necesario estudiar las consecuencias que tenía el trabajo infantil, indispensable para las familias rurales, sobre la escolarización de niñas y niños.

El coste de oportunidad de enviar a niñas y niños a la escuela dependía del valor del trabajo que realizaban, que a su vez dependía de la estructura productiva de la zona (que generaba una determinada demanda de trabajo, que puede excluir o incluir el trabajo infantil) y de las necesidades de cada familia. Aunque las referencias al trabajo infantil son más frecuentes en zonas de pequeña propiedad, en las épocas de cosecha y recolección el número de alumnos descendía en todas las provincias, como confirman numerosos informantes: a la escuela de Antigüedad (Palencia), 988 almas, "asisten 70 niños en invierno y casi ninguno en verano, durante la recolección de frutos"; la de Adalia, en Valladolid, está "poco concurrida en invierno y completamente desierta durante la recolección de la cosecha"; en Tras-Parga (La Coruña), 4.039 habitantes, "las escuelas están indotadas y muchas de ellas sólo sirven en las temporadas de invierno y cuando las faenas del campo no permiten la ocupación de los niños"; la de San Lorenzo Agrón, en La Coruña, es temporal, y el número de alumnos "disminuye notablemente en las estaciones de más trabajo en la labranza"; en Alboraiç (Valencia), el informante justifica la escasa asistencia a la escuela explicando que "en este pueblo no bien no llegan a la edad de 10 años, ya sus padres los dedican al trabajo"; en Berchules (Granada), 2.284 almas, concurren a la escuela "120 niños en invierno y 80 en verano"; en San Tirso de Ambroa (La Coruña), "hay una escuela indotada, a la cual asisten pocos niños, a causa de ocuparse desde muy temprano en ayudar a sus padres, que se cuidan poco de la educación primaria"; en Alhambra (Ciudad Real), "el número de alumnos varía según la mayor o menor urgencia de las operaciones del campo."

Los testimonios sobre que el trabajo infantil interrumpía la escuela y exigía que durante largos meses del año los niños la abandonaran, son muy numerosos, y no hacen sino corroborar lo que sabemos por trabajos que han utilizado cuadernos de asistencia de los maestros y, para periodos más reciente, fuentes orales (Borrás 1996 y 2000). Las ocupaciones que niñas y niños tenían en las economías rurales de la España del XIX, y en definitiva la pobreza generalizada, que hacía imprescindibles todos los brazos, explican las bajas tasas de escolarización más que un simple desinterés de los padres. De hecho, la mayor muestra del interés que a pesar de todo tenían padres e hijos por

aprender e ir a la escuela es la existencia de las llamadas escuelas temporales, sólo abiertas durante los meses de invierno, cuando la demanda de trabajo en el campo baja mucho, y por tanto los niños no son tan necesarios para sus familias (en san Julián de Vilachá de Mera (Lugo), 198 almas, hay "una escuela temporera de primeras letras, sin dotación fija, a la que asisten los inviernos 30 niños"; en Villabalter (León), 162 habitantes, hay "escuela de primeras letras durante el invierno dotada con 250 rs., a que asisten 16 niños", etc.). La tabla 3 muestra las provincias donde hay escuelas temporales y su peso dentro del total de escuelas de cada provincia y de España.

Tabla 3. Las escuelas temporales

| | % sobre el total provincial | | | % sobre el total nacional | | |
|-------------------|-----------------------------|------------|------------|---------------------------|------------|------------|
| | niños | Mixtas | total | niños | Mixtas | total |
| León | 19.1 | 26.0 | 19.5 | 33.3 | 38.2 | 34.5 |
| Palencia | 27.5 | 9.1 | 17.2 | 17.1 | 20.6 | 17.9 |
| Lugo | 40.0 | 44.4 | 39.1 | 12.6 | 11.8 | 12.4 |
| Santander | 14.3 | 10.5 | 12.8 | 10.8 | 11.8 | 11.0 |
| Orense | 15.2 | 5.7 | 11.5 | 8.2 | 5.8 | 7.6 |
| Oviedo | 12.1 | 0.0 | 5.5 | 6.3 | 0.0 | 4.8 |
| La Coruña | 17.1 | 0.0 | 5.7 | 5.4 | 0.0 | 4.1 |
| Burgos | 2.0 | 2.4 | 2.1 | 2.7 | 5.8 | 3.4 |
| Zamora | 8.6 | 0.0 | 3.9 | 2.7 | 0.0 | 2.1 |
| Pontevedra | 0.0 | 3.6 | 1.2 | 0.0 | 2.9 | 0.7 |
| Salamanca | 0.0 | 1.9 | 0.9 | 0.0 | 2.9 | 0.7 |
| Valladolid | 1.3 | 0.0 | 0.9 | 0.9 | 0.0 | 0.8 |
| Total | 12.3 | 6.5 | 9.5 | 100 | 100 | 100 |

Las provincias con escuelas temporales son las de Castilla la Vieja y el Cantábrico occidental, a pesar de ser aquellas donde el clima es más duro en invierno, y donde las escuelas están más dispersas, lo que obligaba a los niños a caminar varias horas. Si tenemos en cuenta que en este grupo están muchas de las provincias donde la alfabetización masculina y femenina era mayor en 1860 y donde empezó antes la transición hacia una alfabetización universal, la existencia de escuelas temporales aparece no como un rasgo arcaico, sino al contrario como uno que contribuyó positivamente a la alfabetización, al permitir a las familias rurales hacer compatible el trabajo infantil con una mínima escolarización.

La temporalidad de la escuela dió además lugar a una corriente de emigración de jóvenes "maestros" leoneses hacia los valles asturianos, contratándose en la feria de Cangas de Tineo, como recoge aún en los años 20 Luis Bello en su *Viaje por las escuelas de España*: "vestidos de pana, su boina, su bufanda y una gran mochila a la espalda (...) estos babianos se agrupaban en un lugar determinado de la feria. Venía la Comisión del pueblo. Escogía uno: Vamos a ver: ¿qué sabe usted? Todos sabían leer, escribir, el catecismo, las cuatro reglas y los problemas sencillos que pueden ayudar la inteligencia de un aldeano. Hecha la elección y demostrada su ciencia ante buenos peritos, ajustaban el precio de la temporada, de Diciembre a Marzo. Solía ser el precio de treinta a cuarenta duros, y el maestro sin título se comprometía a dar escuela por la noche a los adultos (...) eran preferidos los que supieran tocar el acordeón, porque en las veladas de invierno esta habilidad tenía mucha importancia para mozos y mozas (...) dormían y comían un día en cada casa (...) por esta particularidad de su contrato se les llama *catapotes*..." (cit. en Bello 1995, p. ?). No todos los maestros de las escuelas temporales eran tan apropiados: en Villameá (La Coruña), 2.089 habitantes dispersos, "las escuelas son temporales y servidas por hombres que ignoran los principios de lectura, caligrafía y aritmética". En la entrada correspondiente al partido judicial de La Bañeza (León) (tomo III, p. 354), se lee: "La educación se halla muy descuidada, de tal modo que en el día hay las mismas escuelas y los mismos métodos de enseñanza que hace un siglo. El concejo ajusta en los l[ugares] a un montañés sin título, durante la estación del invierno, el cual enseña en el pórtico de la igl., a falta de mejor local, a mal leer y peor escribir a unos cuantos discípulos que, empleados después en las faenas del campo durante las 3 siguientes estaciones del año, olvidan cuanto han aprendido en la primera."

En cuanto a la relación entre la escuela temporal y su financiación, el 21 por 100 de todas las temporales está pagado por los ayuntamientos, el 34 por 100 por los padres, el 6 por 100 por los padres y el ayuntamiento, el 0,7 por 100 por los padres y un particular (varios casos en Palencia), y del 38 por 100 restante no tenemos datos. La variación provincial es muy grande: mientras que en La Coruña y Pontevedra, provincias de desatención tradicional a la escuela, son los padres quienes pagan el 100 por 100 de las escuelas temporales, y en Lugo el 83 por 100, en Valladolid y Salamanca es al revés: todas las temporales están pagadas por el municipio. La existencia de escuelas temporales de invierno, a las que acuden niños y niñas en las épocas en las que

no tienen que trabajar para sus padres, cuestiona la hipótesis del desinterés generalizado de las familias campesinas en la educación de sus hijos e hijas, al menos en Castilla y las regiones cantábricas. El hecho de que la mayoría de ellas esté además pagado por los padres (en las regiones donde los municipios tienen menos recursos) indica que estas familias campesinas hacían un esfuerzo económico para que sus niños aprendiesen a leer y escribir.

Pero la constatación de que el trabajo infantil contribuye a explicar la escasa o irregular escolarización no explica el que las niñas fuesen mucho menos a la escuela, a no ser que éstas trabajasen más. El trabajo de niños y niñas no era, efectivamente, el mismo; en ciertas tareas y en las explotaciones familiares, comunes en el Norte peninsular, podían trabajar indistintamente, pero en general sus ocupaciones estaban tan segregadas como las de los adultos. Hay dos situaciones en que encontramos una carga laboral mucho mayor para las niñas: en primer lugar, en zonas especializadas en manufacturas textiles, muy intensivas en mano de obra femenina: en estas zonas, la escolarización femenina es muy baja porque las niñas empiezan desde muy pequeñas su aprendizaje, que tiene lugar en sus propias familias, a cargo de las trabajadoras de generaciones anteriores, madres, tías, abuelas. Un caso muy significativo es el de Almagro, en Ciudad Real, un municipio con consideración de ciudad (había sido capital de la provincia), y 15.232 almas en la fecha del Madoz: hay una escuela de instrucción primaria y tres más de primeras letras, que suman 410 niños, y una cátedra de latinidad con otros 30 alumnos; no hay ninguna escuela de niñas ni mixta, es decir, la posibilidad de las niñas de este gran municipio de asistir a la escuela es cero; la razón es que la manufactura del encaje es la ocupación a la que se dedican miles de mujeres en todo el campo de Calatrava y las niñas no sólo se dedican a aprenderla, sino que ya son consideradas productoras, y cobran pequeños salarios, desde los 7 años: en la Fábrica de Encajes de don Tomás Torres, hay 806 niñas de 4 a 5 años y 677 hasta 9 años aprendiendo a hacer encajes y ya cobrando pequeñas cantidades por los que hacen (Sarasúa 1995).

En segundo lugar, para entender la mayor ausencia de las niñas en las escuelas hay que entender las funciones que cumplían dentro de sus casas, para sus familias: sólo el trabajo de las niñas, ocupándose de la casa y de los hermanos, permitía a la madre trabajar en el campo, vender en el mercado, o emplearse a jornal, y las hermanas

mayores era por tanto raro que pudiesen estudiar. Todavía recientemente, alumnas de una escuela de adultos del barrio de Palomeras, en Madrid, se referían a sus responsabilidades como hermanas mayores para explicar su analfabetismo y no escolarización en la infancia (García-Nieto, 1991): "No fui a la escuela porque era la mayor y era la que tenía que ayudar. Yo me tenía que quedar en casa con mis hermanos. Mi madre se tuvo que poner a trabajar." (Ana Pérez, Cambрил, Jaén, 1932); "Como yo era la mayor, cada vez que tenía mi madre un niño, me tenía que quedar a cuidarlo. Así perdía clases. (..) Y yo con mis hermanos, cuidándolos para que mi madre ganara los tres o cuatro duros que le dieran para comer los cinco hermanos que éramos." (Maite Benítez, Madrid, 1932); "Mi madre se quedó viuda cuando yo tenía siete años. Eramos cinco hermanos y para poder comer nos tuvo que dejar a los cinco, porque tuvo que trabajar. Y nunca en la vida hemos ido ninguno al colegio. Porque mis hermanos, con siete años, ya estaban guardando gorrinos en el campo, en casa de los señoritos de entonces. Y yo tenía que hacer de madre de los pequeños. Con once años me pusieron a servir." (Llanos de la Encarnación, Albacete, 1932); "Al colegio nunca fui, porque mi madre murió cuando yo contaba siete años, y tenía que cuidar a mis dos hermanos pequeños, porque mi padre se iba al campo" (Antonia López); "En el año 1942 tenía yo diez años y no iba al colegio, siendo la mayor de cuatro hermanas. Mi madre se iba al campo, así que yo con las niñas" (Encarnación del Campo, Gumiel del Mercado, Burgos, 1932).

El trabajo que desempeñaban las niñas para sus familias, cuidando de sus hermanos, sustituyendo a su madre en muchas de las ocupaciones domésticas de éstas, tiene un carácter distinto al que hacían la mayoría de los niños, ayudando a sus padres en las estaciones de más trabajo, sobre todo en las pequeñas explotaciones agrícolas y ganaderas castellanas y cantábricas. La diferencia principal es que no es una ocupación temporal sino permanente a lo largo del año; impide que las niñas puedan ir a la escuela, pero es esencial para la familia; en definitiva, enviar a las hijas (especialmente a las mayores) a la escuela, tendría un muy alto coste de oportunidad para las familias campesinas, y por tanto es uno de los factores que explicarían la menor escolarización de las niñas.

4.1. El coste de la enseñanza

El sostenimiento de una escuela suponía gasto por el alquiler del edificio si no existía uno municipal adecuado, los materiales utilizados en la clases y el salario del maestro. El alquiler del edificio de la escuela no debió suponer un gran porcentaje del gasto total, pues aunque algo más del 70 por 100 de las escuelas carecen de edificio propio, esto no significaba que alquilaran uno: la enseñanza se organizaba precariamente, como explican muchos informantes, en alguna dependencia del ayuntamiento o de la iglesia, en una antigua ermita, o incluso al aire libre; en el caso de las escuelas privadas, en las casas de maestros y maestras. Los municipios que declaran tener edificio propio para la escuela (que tampoco era necesariamente uno independiente) están sobre todo en provincias con probado interés por la escolarización de sus niños, como Navarra, Guadalajara y Guipúzcoa. La referencia al coste de los materiales aparece muy pocas veces en las escuelas dotadas por el ayuntamiento, pero sí de forma implícita en las privadas, donde los niños que leían (que usaban silabarios) pagaban más que los párvulos, y los que escribían una cantidad aún mayor por el papel y tinta que gastaban. En Aznalcázar (Sevilla), de los fondos municipales se paga la escuela de niños (a la que asisten 46, de los cuales escriben 15): "1,500 rs. anuales y 200 más para comprar silabarios, catecismos, etc., a los alumnos pobres".

En cualquier caso, la cantidad que el ayuntamiento menciona como dotación de la escuela, o como retribución de los padres, se corresponde con el salario del maestro, y en la mayor parte de los pueblos con escuela, los informantes del Diccionario proporcionan este dato ².

Los salarios de los maestros rurales dependían del número de vecinos del pueblo, los recursos económicos del municipio, si el maestro estaba o no titulado, si la escuela era temporal o estaba abierta durante todo el año, y del número de alumnos. La escasez de los sueldos de los maestros obligaba a que en muchos pueblos el maestro

² Para calcular el coste total en reales de vellón cuando el pago es en especie o mixto hemos convertido otras unidades monetarias (ducados, escudos) y el pago en especie (robos, cuarteras, cahíces, cuartillos de trigo, cebada y centeno), en fanegas castellanas, y luego hemos aplicado un valor monetario que es el precio provincial de los cereales en el año de publicación del Diccionario (que se publica en la voz

desempeñe también otros trabajos remunerados que le permitían subsistir, como se explica en Baquerín de Campos (Palencia), 449 habitantes, donde la escuela estaba "dotada con 100 ducados, pero el maestro no puede subsistir con esta sola cantidad, y tiene que ocuparse con precisión de otros objetos que le distraen de la obligación principal; de modo que puede decirse se halla casi abandonada la instrucción primaria". En el 5,4 por 100 de todos los pueblos con escuela el maestro cobra además por desempeñar las funciones de sacristán o secretario del ayuntamiento (las más comunes), de fiel de hechos, de relojero, campanero, organista: en Atazón (Guadalajara), 486 almas, la escuela de niños está "dotada con 1,400 rs. que se pagan de una memoria fundada con este objeto; y otra de niñas, con 600 rs. de la misma procedencia: el maestro percibe además 600 rs. como sacristán y 80 por regir el reloj de la v., que está colocado en la torre de la iglesia"; en Banastas (Huesca), hay una pequeña escuela sólo de niños, con "6 u 8 alumnos", y el maestro "dotado con 1,000 rs. vn., que ejerce al mismo tiempo los destinos de secretario de ayuntamiento, de sacristán y conductor del correo de Huesca." Esta multiplicidad de funciones y fuentes de ingresos de los maestros resulta un rasgo muy característico del norte peninsular: afecta a más del 25 por 100 de los maestros de Soria, a más del 15 por 100 de Guadalajara, y es significativo en Huesca, Guipúzcoa y Logroño, mientras que en las provincias de la mitad sur y mediterráneas apenas ocurre.

Pero el factor que más profundamente determina la desigualdad de los sueldos es si son de maestra o maestro. Esta desigualdad estaba consagrada por la ley, que en su primera regulación (RD 27 sept. 1847) decretó que "las dotaciones de las Maestras serán respectivamente de una tercera parte menos" que las de los maestros, principio que fue recogido literalmente en el artículo 194 de la Ley Moyano de Instrucción Pública de 1857. Los salarios de maestros y maestras se fijan sin referencia alguna al número de alumnos que enseñan, es decir, la desigualdad salarial no tiene relación con el número de alumnos. El argumento utilizado era el de que el salario de la mujer era el segundo salario de la unidad doméstica: cuando en 1865 el ministerio de Fomento dicta una serie de medidas para extender a los municipios rurales la instrucción primaria, sugiere "la creación de Escuelas especiales de párvulos, encomendándolas a Maestras a quienes se exigiesen limitados pero sólidos conocimientos, y que siendo casadas y

relativa a la provincia). No se ha imputado en cambio valor a los pagos en especie más pequeños e irregulares, como tortas de pan, jarras de vino, o comidas en casa de las familias de los alumnos.

contribuyendo el marido por su parte al sostenimiento de la familia, habrían de contentarse naturalmente con módicas retribuciones." (Flecha: 159)

La comparación de los salarios oficiales con los reales muestra que el salario de las maestras estaba más cercano a la mitad que a los dos tercios del de los maestros: era como media el 53 por 100 del salario de éstos, y un ejemplo sería Bañeras, en Alicante, con 2.236 almas, donde hay "escuela de primeras letras, dotada con 2,500 rs. anuales, a la que asisten 56 niños; otra frecuentada por 65 niñas, cuya maestra percibe un sueldo anual de 1,200 rs."; pero puede llegar al 10 por 100, como en Almocita, Almería, donde "la dotación del maestro es de 1100 rs. anuales y 100 la de la maestra". Además, las maestras no tenían acceso a los ingresos complementarios que hemos visto que muchos municipios facilitaban a los maestros, al permitirles trabajar como sacristanes, organistas, o secretarios del ayuntamiento, con lo que la diferencia en sus ingresos totales era en realidad mucho menor.

Esta fuerte desigualdad en las retribuciones de maestras y maestros es importante para valorar el efecto que la desigual dotación pública pudo tener en la escolarización de niños y niñas: porque aunque el ayuntamiento gastase en la escuela de niños la décima parte que en la de niñas, si esta desigualdad era absorbida por los salarios de maestras y no se trasladaba al coste de la escuela para niñas y niños, el desigual gasto público no habría tenido impacto en la escolarización. Tenemos que saber si las escuelas de niños y niñas estaban financiadas por el municipio de forma equivalente.

| | Sueldos de los maestros | | | Sueldos de las maestras | | | Sueldo maestras /sueldo maestros |
|-----------------------------|-------------------------|------------|-------|-------------------------|------------|-------|----------------------------------|
| | Mínimo oficial | Medio real | % | Mínimo oficial | Medio real | % | |
| Pueblos (número de vecinos) | | | | | | | |
| <100 | - | 833 | | - | 736 | | 88.36 |
| 100-399 | 2000 | 1707 | 85.35 | 1332 | 857 | 64.34 | 50.21 |
| 400-999 | 3000 | 2687 | 89.57 | 2000 | 1084 | 54.20 | 40.34 |
| 1000-1999 | 4000 | 2842 | 71.05 | 2666 | 1176 | 44.11 | 41.38 |
| 2000 y más | 5000 | 4312 | 86.24 | 3333 | 2118 | 63.55 | 49.12 |

5. *¿QUIÉN PAGABA LA ESCUELA? LA FINANCIACIÓN DE LAS ESCUELAS RURALES.*

Las escuelas rurales podían estar financiadas por el municipio, por los padres, por un benefactor privado, o por distintas combinaciones de las tres. La tabla 5 muestra el peso de cada una de estas combinaciones en la financiación de la escuela rural.

³ Los salarios oficiales, en R.D. de 23-9-1847. De los salarios reales se ha excluido la retribución de los pasantes o ayudantes de los maestros, habituales en las grandes escuelas del sur peninsular, donde no es raro que haya más de cien e incluso de doscientos alumnos por escuela. No todos ellos cobraban: para ahorrar costes, el legislador animaba en 1838 a los maestros a que utilizaran a su esposa o a una criada para ocuparse de los más pequeños o las niñas en aula aparte: "Muy conveniente sería que los maestros, por medio de sus mujeres unos, y otros valiéndose de sirvientas idóneas, agregasen al mismo edificio, aunque en salas separadas, una escuela de párvulos o una de niñas, a la elemental de niños; sin que en ningún caso el Maestro deba desatender ésta por un sólo momento (...) podría en las horas que no son de escuela, y en conferencias domésticas, instruir suficientemente a estas maestras (...) De este modo, favoreciendo sus intereses, hacían los maestros un gran servicio público." (cit. en Flecha: 103). Esta idea se había convertido en orden en 1864: "para ser admitidos a la provisión de Escuelas de párvulos, es circunstancia precisa la de que los interesados acrediten ser casados o tener una mujer de su propia familia, que pueda servirles de auxiliar en el desempeño de su cargo". (Ibidem: 158).

| TABLA 5. LA FINANCIACIÓN DE LA ESCUELA RURAL A MEDIADOS DEL SIGLO XIX (EN %) | | | | | |
|---|--------------------------------|-------------------------|---------------|---------------|---------------|
| | | TIPO DE ESCUELAS | | | |
| | | NIÑOS | NIÑAS | MIXTAS | TOTAL |
| PÚBLICA (MUNICIPAL) | | 80.19 | 47.29 | 80.63 | 73.92 |
| | <i>PÚBLICA</i> | 68.88 | 40.31 | 69.07 | 63.38 |
| | <i>PÚBLICA+PADRES</i> | 10.18 | 5.56 | 10.18 | 9.28 |
| | <i>PÚBLICA+INSTITUCIÓN</i> | 1.00 | 0.90 | 0.59 | 0.88 |
| | <i>PÚBLICA+INSTITUC+PADRES</i> | 0.14 | 0.52 | 0.79 | 0.38 |
| PADRES | | 18.17 | 49.22 | 17.49 | 24.03 |
| | <i>PADRES</i> | 17.72 | 48.97 | 17.19 | 23.65 |
| | <i>PADRES+INSTITUCIÓN</i> | 0.45 | 0.26 | 0.30 | 0.38 |
| A CARGO DE UNA INSTITUCIÓN | | 1.64 | 3.49 | 1.88 | 2.06 |
| TOTAL | | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 |

Como se ve, la financiación pública de la escuela, sumadas aquellas que lo están totalmente y las que están además en parte sufragadas por cantidades de los padres o fundaciones privadas, o ambas, cubre el 80 por 100 de las escuelas de niños y de las escuelas mixtas y sólo el 47,3 por 100 de las escuelas de niñas, a pesar de que el coste de éstas era mucho menor. Esta mucho menor financiación de las escuelas de niñas será una de las causas fundamentales de su menor escolarización y alfabetización.

5.1 Escuelas financiadas por el municipio.

La financiación de la escuela había sido asumida por muchos municipios durante el Antiguo Régimen, pero con la implantación del régimen liberal y en concreto en los años 30, a partir de la creación del Ministerio de Gobernación, "se ordenó a los ayuntamientos que financiasen la enseñanza primaria, al menos de los 'niños pobres'" (García García y Comín 1995: 85). De hecho, en las escuelas de los grandes municipios del sur es frecuente encontrar referencias a los "niños pobres" a los que el ayuntamiento paga la escuela, o a los 'no pobres' que pagan algo, como dice el piadoso informante de Villacarrillo (Jaén, 4.504 almas), donde hay "una escuela de instrucción primaria para

niños dotada con 4,400 rs. del presupuesto municipal y una pequeña retribución de los niños no pobres de los 129 que la frecuentan, y otra para niñas, a que asisten 35, cuya maestra percibe 1,820 rs. de dotación." Se les pagaba además el material escolar, como en Aznalcázar (Sevilla), 867 almas, donde de los fondos municipales se paga la escuela de niños, a la que asisten 46 (de los cuales escriben 15) "1,500 rs. anuales y 200 más para comprar silabarios, catecismos, etc., a los alumnos pobres"; hay además, pero a ésta no se le paga nada, "una academia de niñas en la que se enseña todo lo necesario a su primera educación y demás labores propias de su sexo." Al permitir el acceso a la escuela de los niños y niñas de familias pobres, la financiación pública tenía un papel fundamental: en san Esteban de Barrantes (Oviedo), 2.607 habitantes dispersos, "hay 5 escuelas privadas, en las que se da instrucción a unos 800 niños y niñas; pero como quiera que los maestros no disfruten otra dotación que la convencional y escasa que les dan los padres de los alumnos, la instrucción se limita a los primeros rudimentos de leer, escribir, contar y doctrina cristiana; también en esta parte se halla mejorado el pueblo de Figueras, cuyo maestro percibe 1000 rs. por la obligación de enseñar a los niños pobres."

La ley municipal de 1845 incluye los gastos de Instrucción Pública entre los gastos corrientes que debían presupuestarse, pero como los ingresos de los municipios no sólo no habían crecido, sino que habían descendido desde la Guerra de Independencia, al tener que hacer frente a una recaudación estatal cada vez mayor, tenían unos recursos insuficientes y, como consecuencia, unos servicios públicos malos: "el mayor atraso económico y la pobreza de los ayuntamientos españoles originaron unas secuelas peores sobre la alfabetización" que en otros países, como Francia, donde la enseñanza primaria también corría a cargo de los ayuntamientos. Además, "la supresión del Diezmo afectó a la dotación municipal de la enseñanza primaria, pues de él procedía gran parte de su financiación." (Ibidem: 91).

Los recursos con los que los municipios financiaban este gasto son los fondos de propios o del común: en Botorrita (Zaragoza), 175 almas, la dotación de la escuela "consiste en un campo que llaman del Maestro, propio del común del pueblo"; en San Esteban de Sograndío (Oviedo), 550 habitantes dispersos, "la escuela de Sograndío está pagada por los padres de los alumnos y la escuela de Godos tiene una dotación de 400 rs procedentes de la barca que hay sobre el Nalón y un copín de maíz que da cada

alumno"; la escuela de Vilaller (Lérida), 335 almas, tiene "una casa sita a la parte opuesta del r., con huerto y dos piezas de tierra que forman la dotación del maestro, unida a la retribución de los 30 o 35 niños que concurren entre los de éste y los de los pueblos comarcanos." Es indudable que la escasez de recursos y la pérdida de los comunales y propios debió repercutir muy negativamente sobre la escuela: en Brez (Santander), 60 habitantes, se había fundado "una escuela cuyo capital producía 400 ducados anuales; estaba impuesto sobre varios fondos públicos que en el día tienen suspendidos los pagos, y con este motivo falta aquella". En algunos lugares la ausencia de recursos municipales se intentó cubrir con repartimientos vecinales, como en Madrid de Caderechas (Burgos), 83 almas, donde hay "una escuela de primera educación concurrida por 14 niños, y dotada con lo que pagan los padres de éstos y además un celemin de trigo por cada uno de los vecinos que no tienen niños". Pero para los municipios más pequeños o endeudados tampoco ésta sería una posibilidad. Allí donde las comisiones locales de instrucción primaria conseguían crear escuelas a partir de antiguos fondos desamortizados, los procesos desamortizadores resultaron en cambio positivos para la escuela pública: en san Vicente de la Barquera (Santander), "Entre los barrios de la Acebosa y Avaño hay un hospital en que se curaban los que estaban lacerados (..) pero como ya se hallaba esta casa sin objeto, y sus rentas no tenían destino, así como tampoco las del hospital titulado la Misericordia (...), fueron las de ambos destinadas al sostenimiento de la escuela de primeras letras por real orden de 28 de marzo de 1845, según lo solicitó la comisión local de instrucción primaria."

La figura 1 muestra cómo se repartía el gasto público (municipal) de la escuela: el 68 por 100 de todo el gasto municipal en educación se gastaba en las escuelas de niños, el 21,6 por 100 en las escuelas mixtas, el 9 por 100 en las escuelas de niñas y el 1,5 en las escuelas de latinidad (sólo para niños); sumando el 9 por 100 de las escuelas de niñas al 30 por 100 de lo que se dedicaba a las escuelas mixtas (a las que acudían como media un 30 por 100 de niñas), tenemos que *el 15,5 por 100 del gasto municipal total en escuelas se destinaba a las niñas, mientras que a los niños se dedicaba el 84,5 por 100*, sumado el gasto en escuelas de niños, el 70 por 100 de las mixtas y el 1,5 de las de latinidad.

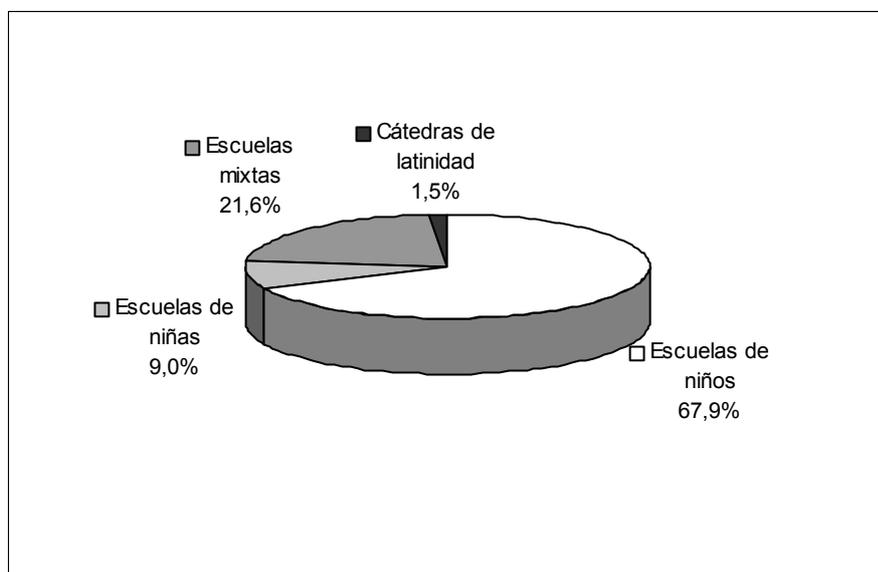


FIGURA 1. Estructura del gasto público en escuelas

Esta desigualdad en el gasto municipal provoca distintas situaciones:

1. municipios donde hay escuela pública de niños pero no de niñas. Ya en 1849 la dirección general de Instrucción pública insta a los Inspectores de instrucción primaria a observar particularmente las escuelas de niñas, "cuyo establecimiento y propagación son de suma urgencia, tanto más, cuanto más descuidadas se encuentran en el día" (Flecha 117). A partir de mediados de siglo, la falta de escuelas de niñas, especialmente grave en zonas como Galicia, será frecuentemente denunciada; en Extremadura, el nuevo gobernador de Cáceres declara en 1851 que "uno de mis primeros cuidados ha sido ... enterarme ... del estado de la instrucción primaria ... lo que particularmente me ha llamado mi atención, es lo descuidada que se halla en la mayor parte de los pueblos la educación de las niñas", y dispone que "En todos los pueblos que cuenten 200 o más vecinos, y en que no existiere escuela pública de niñas, se creará una inmediatamente." (Flecha: 123). Los ejemplos en el Diccionario son frecuentes: por ejemplo, en Baccres (Almería), con 1.363 almas, hay "una escuela de 30 niños, de los que escriben 21, dotada con 2 rs. mensuales por cada uno de los niños pudientes, y 1,100 rs. que satisface el ayunt. de los fondos municipales por los pobres que asisten." Ninguna para niñas.

2. *municipios donde hay escuela pública de niños, pero sólo privada de niñas.* En muchos lugares los padres compensaban con su gasto la ausencia de gasto público en escolarización de las niñas, pero esto hace que descienda el número de éstas que asisten, al ser de pago; por ejemplo, Aranda de Duero, en Burgos, donde hay una escuela de primeras letras “con 11 rs. diarios de dotación, pagados del fondo de propios, a la que concurren de 120 a 130 alumnos”; hay además otras dos privadas, y una cátedra de latinidad financiada por una fundación; “para la educación de las niñas puede decirse que no hay escuela fija, si bien algunas señoras se dedican a la instrucción de aquellas, aunque por lo regular en corto número”; en Batea (Tarragona), 2.444 almas, hay “2 escuelas, una de niños y otra de niñas; dotadas, la primera, a la que concurren 100 alumnos, con 2.000 rs., y la segunda en la cantidad convenida entre la maestra y los padres de las 50 discípulas que asisten”; en Belalcázar (Córdoba), 3.380 almas, “hay escuela de primeras letras a la que concurren unos 200 niños: la dotación del maestro es de 9 rs. diarios, pagados la mitad de una obra pía y la otra mitad de propios, satisfaciéndose de este mismo caudal otros 100 ducados para el pasante; hay asimismo 2 clases para niñas, aunque sin más dotación que las retribuciones de las discípulas”; en Belgida (Valencia), hay una “escuela de primeras letras frecuentada por 30 niños y dotada por los fondos comunes; una enseñanza privada, a la que asisten 40 niñas que pagan a la maestra cierta suma mensual”; en Benacazón (Sevilla), 1.830 almas, hay “una escuela de niños dotada con 8 rs. diarios y frecuentada por 70 a 80 alumnos; 5 de niñas, que se sostienen con la pensión que pagan las 150 educandas que a ellas asisten”; en Berchules (Granada), 2.284 almas, hay “escuela para niños en un local que fue en otro tiempo ermita, a la que concurren unos 120 en el invierno, y 80 en el verano, dirigida por un maestro dotado en 4.200 rs., con la obligación de tener un pasante, cuya cantidad se reparte entre los vec., a escepción de 1.100 rs. que da el ayunt. de los fondos de propios; otra de niñas sostenida por las que asisten, que son en corto número”, etc., etc.

3. *municipios donde hay escuela pública de niños y de niñas, si bien a la segunda se dedica una cantidad mucho menor que a la primera:* en Abarán (Murcia), hay “dos escuelas de 1ª enseñanza con 111 niños, 50 que escriben, cuyos maestros perciben 1,100 rs. anuales cada uno de los fondos de propios; otra de niñas con 180 rs. pagados de los mismos fondos”; es decir, los 180 reales que gasta este ayuntamiento en la enseñanza de sus niñas son el 8,2 por 100 de lo que gasta en la de los niños (2.200 rs.) y el 7,5 por

100 del gasto municipal total en enseñanza (2.380 rs.). En Viana (Navarra), 2.803 almas, hay "2 escuelas de niños, a las cuales concurren sobre 200 alumnos, y dotadas con 6,730 rs., y otras 2 de niñas con la asignación de 588 rs." (el 11,4 por 100 del gasto en escuelas). En Benisano (Valencia), el maestro de los 24 niños está dotado con 1.200 rs., y la maestra de 14 niñas con 120 rs. (el 10 por 100); en Benitachel (Alicante), hay "escuela de primeras letras, dotada con 1.100 rs. del fondo de propios, a la que asisten 20 niños; otra frecuentada por 15 a 20 niñas, cuya maestra percibe 200 rs. del mismo fondo", etc.

Para entender el efecto decisivo que tuvo la insuficiente financiación pública de las escuelas de niñas sobre la escolarización de las más pobres tomaremos el caso de Azuara, en Zaragoza, tiene 1.419 habitantes y "1 escuela de primeras letras dotada por los fondos de propios en 2,500 rs. vn, a la que asisten en invierno sobre 60 niños, y 20 en el verano", es decir, dos terceras partes de los niños que acuden lo hacen sólo cuando no tienen que trabajar junto a sus padres, y es por tanto muy probable que no pudieran ir a la escuela si ésta no estuviera costeadada por los fondos de propios. Gracias a que sí lo está pueden acudir no sólo los 20 cuyas familias no les necesitan para trabajar, sino otros 40 más. Azuara también tiene "otra de niñas, cuya maestra recibe la pensión de 4 rs. vn. mensuales que le paga cada una de sus 16 discípulas, y 320 rs. vn. con que le gratifica el ayunt. todos los años." Los 320 reales que da el ayuntamiento a la enseñanza de niñas suponen el 11,3 por 100 de su gasto en enseñanza. Es una "gratificación" anual, ni siquiera el informante se atreve a llamarlo sueldo. ¿Qué efecto tiene esta diferencia en la educación de las niñas? Que son sus familias quienes tienen que pagar a la maestra si quieren ir a la escuela: 4 reales al mes. El resultado es que la maestra cobra mucho menos que el maestro (4 rs. por 14 alumnas = 56 reales al mes, 992 reales al año sumada la gratificación anual de 320, frente a los 2.500 que cobra el maestro). Pero además, que sólo acuden 14, un número muy cercano a los 20 chicos que no tienen que dejar la escuela en verano: es indudable que había familias que, teniendo recursos, no mandaban a sus hijas a la escuela mientras que sí mandaban a sus hijos; pero lo que es seguro es que las hermanas de esos 40 niños que sólo van a la escuela cuando no trabajan con sus padres, es decir, las niñas de familias más pobres, no pueden ir de ninguna manera, a pesar de que en este pueblo hay escuela de niñas.

Los ejemplos también aquí son variados: en Alcalá de Guadaíra (Sevilla) "hay dos escuelas de primeras letras para niños: la una pública, donde se enseña gratis a los pobres (...), la otra particular (...) asisten a ellas 156 (...) el maestro de la escuela pública goza la pensión de 6rs. diarios y el de la particular el tanto alzado en que se conviene con los niños; las niñas tienen tres escuelas (40 alumnas en cada una), pero como las maestras no tienen dotación fija, solo enseñan gratis a las que bien les parece". En san Pedro Villamayor (Oviedo), "hay escuela de primeras letras frecuentada por 90 a 100 niños, y dotada con 2,000 rs. anuales; y otra concurrida por 12 niñas, cada una de las cuales paga a la maestra 5 rs. al mes": ¿cuántos de los 90 o 100 niños hubieran tenido que dejar la escuela si hubieran debido pagar 5 reales diarios por asistir?

Los municipios dedican el 1,5 por 100 de su gasto total en educación a las escuelas de latinidad, que en los años posteriores serán suprimida por el gobierno y sustituidas por los institutos de segunda enseñanza, y que en estos años 40 ya son vistas como inútiles por muchos, como este informante sobre el partido judicial de La Bañeza, en León: "bueno sería convertir los estudios de latinidad, que se pagan por los propios de los pueblos en algunas villas, en cátedras de matemáticas y agricultura, dejando para los institutos o estudios privados la enseñanza del latín, buena hasta en las aldeas cuando la juventud se preparaba a tener cabida fácil en los conventos y monasterios, mas inútil ahora por la falta de concurrencia de alumnos." A pesar de este descrédito, hay municipios que dotan generosamente la escuela de niños y la cátedra de latinidad, pero no la escuela de niñas; un ejemplo es Arnedo (La Rioja), con 3.335 almas, donde el municipio gasta el 10 por 100 de su presupuesto en enseñanza, 6.270 reales, repartidos entre los 3.300 al maestro de niños (con 250 niños), y los 2.970 de la cátedra de latinidad; la maestra de la escuela de niñas, frecuentada por 40, "no tiene más salario que la retribución convenida con los padres de aquéllas".

5.2 Escuelas pagadas por los padres.

En la tabla 5 se ha visto que el 23,6 por 100 de las escuelas rurales (de todas las de España, con la excepción de las capitales de provincia) estaba sostenido exclusivamente por las aportaciones de los padres; además, éstos contribuían al pago de otro 10 por 100 junto a los municipios o benefactores privados: un 44 por 100 de las escuelas dependía, por tanto, total o parcialmente del dinero de las familias. El número

de escuelas privadas creció a partir de las desamortizaciones, como señala el informante de la provincia de Logroño, para quien desde 1830 han ido "aumentando las escuelas particulares, por haberse dedicado a la enseñanza muchos esclaustrados, así en las aldeas como en los pueblos de mayor importancia" (voz *Logroño*, prov.). En Briones (Logroño), 2.736 almas, hay una escuela de niñas y otra de niños dotadas de fondos de propios. Pero además hay una escuela mixta particular, a la que "asisten varios discípulos de ambos sexos de las casas más acomodadas."

A diferencia de la dotación del ayuntamiento, que se cobraba anualmente, el pago de los padres era mensual o semanal, y podía ser tanto una pequeña cantidad en metálico como de grano o vino. En algunas partes el maestro comía por turno en casa de los alumnos como parte de su remuneración: en Acula, una aldea de Granada de 225 habitantes, a cuya escuela acuden 25 niños y niñas, "el maestro cuenta con la comida cada día en una casa de sus discípulos, y 1 real diario", y en Bejo (Santander), 96 almas, "suele haber escuela en la temporada de invierno", y el maestro "tiene por retribución 1 y 2 rs. y una torta de pan al mes por cada uno de los 12 o 14 niños que a ella concurren, dándole de comer alguna vez por las casas, según estilo del país."

La cantidad que pagan las familias dependía de la renta de la familia y del nivel escolar del alumno: en Almadén de la Plata (Sevilla), los padres "pagan mensualmente según su clase y estado de adelanto"; en Alcalá la Real (Jaén), hay dos escuelas de niños con 180 alumnos, "de los cuales los pudientes que leen, pagan 3 rs mensuales, y 6 los que escriben y están recibiendo lecciones de clase superior;" una tercera cuenta "con 132 discípulos que pagan mensualmente 2 rs los de clase inferior y 5 los de clase superior; si bien en ella, como en la otra, son admitidos gratis los pobres". En los municipios más pequeños, donde las diferencias de renta de los padres eran mucho menos acusadas, las familias pagan sólo en función del adelanto de los niños: en Aldeanueva de san Bartolomé (Toledo), los 40 niños pagan "una pequeña retribución en dinero, que es mayor o menor según el estado de sus escasos conocimientos"; en Villaescusa de Ecla (Palencia), 88 habitantes, no hay escuela de niñas, pero sí de niños, "a la que concurren 50 en el invierno, dotada con 50 rs. que paga el ayunt. y retribución de los padres de los niños, que consiste en un real el que lee, 2 el que escribe, 3 el que cuenta, y libra de pan por semana"; en Aliaguilla (Cuenca), asisten 36 niños a la escuela, "de los cuales escriben 12, éstos dan al maestro por vía de retribución 6

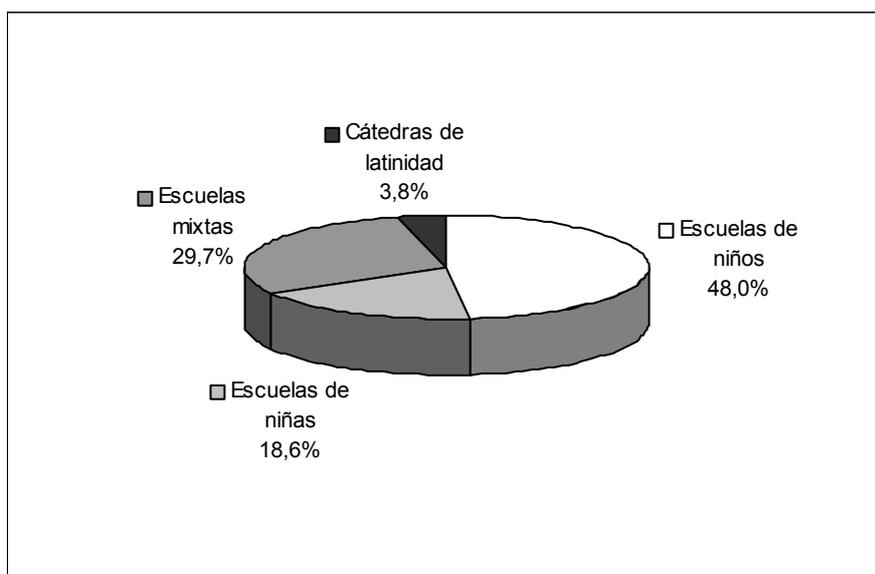
celemines de trigo, y 3 los que se hallan en primeros rudimentos (...) de niñas no hay escuela". El maestro de Valoria la Nueva (Valladolid), 800 almas, además de la dotación municipal, recibe de los alumnos "6 celemines de trigo al año, 2 1/2 rs. al mes los que leen, escriben y cuentan y 2 los que sólo leen y escriben y 1 los que leen, obligándose a pagar dichas retribuciones a todos los alumnos desde la edad de 5 a 12 años concurren o no a la escuela". Este sistema debió ser un fuerte incentivo a la escolarización, lógicamente sólo desaprovechado por quienes necesitaban más el trabajo de sus hijos.

El "nivel escolar" que determina el coste de la escuela para los padres tiene un significado muy distinto para niños y niñas, puesto que, como se verá cuando se analice el contenido de la enseñanza, los progresos de las segundas se medían por el tipo de labor de manos que hacían: los padres pagarán más a la maestra si borda o zurce que si está empezando a coser de blanco: en Aniñón (Zaragoza), 1700 almas, hay escuela de niños con 100 alumnos y otra de niñas: "la retribución de la maestra consiste en 1000 rs., pagados por el ayunt. y 2, 3 y 4 rs. por cada una de las niñas, según la labor a la que se dedican"; en Alcalá la Real (Jaén), hay cuatro escuelas de niñas, "pero sólo a una de las maestras se han consignado 100 ducados de renta anual, sosteniéndose las otras con las retribuciones de las niñas. Asisten a la primera 38, que también pagan 4 o 6 rs mensuales, según sus labores, y a las otras 3 unas 60, que satisfacen la misma cuota."

Parece que había ciertas diferencias en lo que los padres pagaban por los hijos y por las hijas, siendo las cuotas de éstas más altas, probablemente por los materiales que usaban en el aprendizaje de las labores de manos: en Andújar (Jaén) hay 3 escuelas de niños con 360 alumnos y 3 de niñas con 305 niñas, y "Sólo un maestro está dotado de los fondos públicos con 400 ducados, y su pasante con 1.350 rs.: los demás, y todas las maestras, reciben una retribución convenida, que por lo regular es 4 rs. al mes cada niño, y 5 las niñas"; en Bustillo del Páramo (León), 240 almas, niñas y niños pagan lo mismo: 1 real y 2 libras de pan cada mes: "asisten 20 de los primeros que satisfacen al maestro 20 rs. y 40 libras de pan al mes entre todos y 15 de las segundas con la retribución de 15 rs y 30 libras de pan". En la ciudad zamorana de Toro, 6.995 habitantes, también pagan más las niñas: "hay 3 escuelas de niños, a la primera asisten 82 niños que escriben, leen y cuentan; a la segunda 363 que sólo llegan a los principios de la lectura, y a la tercera 136 que reciben toda clase de educación elemental: la

dotación de los maestros además de las retribuciones de los niños de 1, 2 y 4 rs., es de 3,285 rs a 9 rs. diarios pagados de los fondos del común. La casa de latinidad está frecuentada por 12 alumnos, que satisfacen al preceptor 5 rs. mensuales, sobre los 3 que le pasa la c., e igual cantidad la comunidad de la Tierra; otro preceptor hay particular de latinidad que tiene a su cargo 16 jóvenes. Las niñas en la escuela pagada por la c., son 50, contándose 12 que satisfacen 2, 4, 6 y 8 rs. según que hacen media, cosen, bordan, leen y escriben; el sueldo de la maestra es de 2910 rs. la escuela pagada por la comunidad de la tierra son 16 sin contar las 12 gratuitas, con las mismas retribuciones que las anteriores. Los maestros tienen casa gratuita según reglamento; otras varias escuelas de niñas hay a que concurrirán sobre 40 discípulas".

FIGURA 2. DISTRIBUCIÓN DEL GASTO DE LAS FAMILIAS EN ESCUELAS



La Figura2 muestra cómo se distribuye el gasto de las familias en los distintos tipos de escuelas rurales, que también favorece a los niños sobre las niñas: el 48 por 100 se dedica a las escuelas de niños, el 30 por 100 a las mixtas y sólo el 18,6 por 100 a las de niñas; el gasto total que se dedicaba a la escolarización de las niñas (sumado el 30 por 100 que les corresponde del gasto en mixtas) es de cerca del 29 por 100, mientras que a los niños se benefician del 71 por 100. La desigualdad sigue siendo grande, pero

es menor que la que existe en el acceso al gasto público, que era el 84'5 para los niños y el 15'5 para las niñas.

Esto no significa que las familias consideraran la enseñanza de sus hijas tan importante como la de sus hijos, o estuvieran en general muy dispuestas a gastar en ella; tenemos muchos testimonios que nos indican lo contrario, como el conocido informe que Olóriz publica en 1900 en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, donde concluye que "muchas familias dispuestas a hacer algún pequeño sacrificio para instruir a sus varones jamás lo harán por dar siquiera las nociones más rudimentarias a las hembras, pues suele ser máxima corriente que éstas no las necesitan para servir a Dios, cuidar su casa y obedecer a su marido, misión única de casi todas las mujeres españolas" (cit en Núñez 1992: 249). En el valle de Liébana, en Cantabria, "algunos labradores no vacilaban en enviar a los hijos a estudiar a León o Palencia mientras mantenían a las hijas 'en su compañía', en el trabajo del campo junto a los jornaleros. La educación estaba bien dirigida, pues si uno de los hijos se encargaba de aprender a gestionar los asuntos de la casa, los otros preparaban el acceso al clero o al cuerpo de letrados después de pasar por la escuela de gramática de Potes y las ya citadas escuelas castellanas de artes. Las hijas quedaban excluidas de la enseñanza. Que todavía en 1860 solamente una de cada ocho lebaniegas fuera capaz de leer y escribir, cuando esto lo hacían hasta dos de cada tres lebaniegos, parece un signo evidente del destino que les estaba reservado: la casa y el estricto círculo privado." (Lanza 1988: 148 y nota 61).

Pero a pesar de los muchos signos de desprecio de las familias hacia la educación de las hijas, para valorar correctamente su papel hay que recordar que la escolarización de éstas se había iniciado hacía unas décadas, y que escasamente cincuenta años antes de la publicación del Diccionario se discutía aún si era conveniente y moral que aprendiesen a leer. No es hasta Carlos III y a partir de 1768 cuando se empieza a desarrollar en Madrid el primer programa de escuelas gratuitas para niñas, que ya en 1780 es adoptado por las Cortes del reino de Navarra y progresivamente por otras autoridades locales: en el censo de 1797 se recogen 2.353 escuelas y colegios de niñas, incluyendo las de los conventos femeninos, y "una tasa de escolarización aproximada de la población de 6 a 13 años. de un 23%, el 36% de los niños y el 10% de las niñas de esas edades" (Flecha 1997: 17 y nota 6). Para valorar adecuadamente el

sentido del gasto familiar en escuelas de niños y niñas, es interesante comparar el gasto de padres y ayuntamientos con el porcentaje de escuelas que ese gasto financiaba.

| Tabla 6. Gasto público y de los padres en enseñanza y porcentaje de escuelas que financian | | | | | | | | |
|---|-------------------------------|--------------|--------------|------------------|-------------------------------|--------------|--------------|------------------|
| | Distribución del gasto | | | | Escuelas que financian | | | |
| Tipo de gasto | Niños | niñas | mixta | latinidad | niños | niñas | mixta | latinidad |
| Padres | 48.0 | 18.6 | 29.7 | 3.8 | 17.7 | 49.0 | 17.2 | - |
| Público | 67.9 | 9.0 | 21.6 | 1.5 | 68.9 | 40.3 | 69.1 | - |
| Total | 67.1 | 9.4 | 22.0 | 1.6 | 86.6 | 89.3 | 86.3 | - |

La tabla 6 nos muestra que, a pesar de que los padres gastan en las escuelas de niñas menos de la mitad de lo que gastan en las escuelas de niños, este gasto tiene efectos muy positivos sobre la escolarización femenina. Igual que ocurre con la financiación pública, estos porcentajes de gasto financian porcentajes muy distintos de los distintos tipos de escuela: el hecho de que las escuelas de niñas sean mucho más baratas que las de niños, por los salarios más bajos de las maestras, explica que con sólo el 18,6 de su gasto total, los padres estén financiando el 49 por 100 de las escuelas de niñas. *Los padres, por tanto, compensaban de forma importante el déficit de financiación pública en la escolarización de sus hijas.* Con ser cierto que muchos padres no mandaban a sus hijas a la escuela, o las muchas escuelas que podían haber existido si los padres las hubiesen pagado, el hecho es que en 1845 la mitad de todas las escuelas de niñas, excluidas las de las capitales de provincia, estaban financiadas por los padres. Dado el mayor coste relativo que tenía para las familias enviar a sus hijas a la escuela (porque su trabajo en casa era más necesario que el de los hijos, y porque su escolarización estaba cubierta en menor medida por los recursos públicos), esta participación en la financiación de la escuela femenina es sorprendentemente alta.

Una de las razones que explican el relativamente importante gasto familiar en escuelas de niñas es la presencia creciente de órdenes religiosas femeninas, que aparecen ocupándose de las escuelas de niñas en los grandes municipios, y especialmente en algunas zonas, como Cataluña, una de las regiones donde es menor la escolarización y la alfabetización de éstas: en Selva (Tarragona), "la escuela de niñas

está a cargo y dirección de 5 hermanas de la Caridad de la Congregación de San Vicente de Paul"; en Vic (Barcelona), además de varias escuelas particulares de instrucción primaria para niños y niñas, hay dos escuelas públicas de niños, "dotadas de los fondos de propios, y concurridas por 429 alumnos", mientras que la enseñanza de niñas es privada y religiosa: "el beaterio de dominicas se fundó en el año 1692; tiene a su cargo la enseñanza de niñas, establecida en un local frente al mismo beaterio, donde concurre un crecido número de educandas, y se les dá una esmerada instrucción, civil y religiosa, además de las labores propias de su sexo. El beaterio de carmelitas, sit. en la calle de Capuchinos (...) tiene el mismo instituto de educación de niñas, y ambos se sostienen con las retribuciones de sus educandas." Este patrón de "escuela de niños pública/escuela de niñas privada religiosa", satisface la demanda de escuelas para niñas, dejada sin cubrir por la insuficiente oferta de escuelas públicas, y al mismo tiempo se adapta perfectamente al nuevo modelo de formación que las clases medias urbanas promueven para las futuras madres y esposas, basado en los conocimientos y virtudes que pueden hacer más fácil la carrera matrimonial, y no en otros, como indica el hecho de que las monjas estuvieran legalmente eximidas de demostrar incluso los reducidos conocimientos que las maestras de la época tenían (R.O de 1852 "dispensando a las Hermanas de la Caridad de la necesidad de obtener el título de Maestras para ejercer la enseñanza de niñas", etc.): en Sigüenza (Guadalajara), 4.717 habitantes, "la enseñanza de niñas está a cargo de las monjas Ursulinas"; en Sos (Zaragoza), 2.475 habitantes, la escuela de niños está financiada por una fundación y los bienes de propios y tiene 300 alumnos, mientras que la de niñas, con 100, "se encuentra bajo la dirección de cinco hermanas de la Caridad de San Vicente de Paul." Las órdenes religiosas masculinas están en cambio más interesadas en la enseñanza secundaria, y los internados y colegios empiezan a proliferar y a ganar prestigio, como el de Villacarriedo (Santander), un "colegio de Escolapios que proporciona inmensos beneficios en la parte de instrucción (...) a toda la provincia".

Los resultados del gasto familiar, muy beneficiosos para las niñas en términos de escolarización, no nos deben hacer olvidar de que los padres dedicaban a sus hijas sólo el 30 por 100 de todo lo que gastaban en educación de sus hijos. Además, para las familias con ciertos medios, los labradores y artesanos acomodados, los funcionarios, el gasto en la educación de los hijos varones continuaba después de los estudios primarios en la localidad, puesto que la enseñanza secundaria requiere con frecuencia que los

estudiantes vayan fuera: en Aranda de Duero cada uno de los 15 o 20 discípulos de la cátedra de latinidad paga 10 rs. al mes, pero “esta enseñanza se halla muy descuidada, tanto que las personas de algunas facultades envían sus hijos a otros pueblos, a fin de que hagan dicho estudio con alguna más perfección.” Que los hijos dejen el pueblo para estudiar era una aspiración de todo labrador enriquecido, pero supone elevados gastos, gastos que a la pequeña nobleza rural del norte, por ejemplo, generalmente pobre, le suponen el endeudamiento. Un ejemplo revelador lo ofrece Gaspar Melchor de Jovellanos, nacido de una de estas familias en Gijón, en 1744. Cuando ya anciano y desterrado en Bellver en 1804 intenta que una de sus hermanas, que se ha hecho monja tras enviudar, le resuelva los papeles que necesita para hacer testamento, surge en esta correspondencia la cuestión de la dote de sus otras hermanas; su hermana Josefa le contesta que “decir tiene cumplidas las dotes de sus hermanas” debe ser “un equívoco” y le explica: “Nuestro buen padre ofreció 2.000 ducados a cada una y a D^a Juana Jacinta sólo se le dieron 1.500 y a D^a Catalina 19.000 reales; pero todas dieron carta de pago”, comprendiendo la delicada situación familiar, puesto que a la muerte del padre “hubo que tomarse un censo de más de 13.000 ducados con facultad real sobre el que ya había [de] más de 6.000 *para suplir las deudas originadas en los gastos de vuestra carrera, esto es, tuya y de los tres hermanos.*” Ahora, aunque una de estas hermanas ha fallecido, su viudo e hijos pueden reclamar y de hecho Gaspar Melchor ofrece compensarles, si bien “ésta no es obligación de conciencia, pues que tenían otorgado libremente y sin apremio alguno la correspondiente carta de pago” (Jovellanos 1956: 265). Los recursos de la familia fueron empleados en la costosa educación de los varones, para lo cual las hermanas, excluidas de este gasto en las carreras, renunciaron además a la parte que les correspondía del patrimonio familiar. Ya mayores ambos, Gaspar le pide a su hermana Josefa que se haga escribir las cartas, como hace él para cuidar su vista cansada, y porque “¿cuál será ahora tu letra, que cuatro años ha no podía yo leer sin trabajo?” (Ibid, p. 258).

5.3. Escuelas financiadas por particulares o entidades religiosas o laicas.

Hacia mediados del siglo XIX tenía cierta importancia en algunas regiones lo que había empezado en el siglo pasado como iniciativas individuales, la financiación por un particular de la construcción del edificio de la escuela o la dotación de una memoria o fundación de la que se pagase al maestro, o a los niños con menos recursos.

Las instituciones privadas financian total o parcialmente el 3,2 por 100 de las escuelas de niños, el 3,5 de las mixtas, y el 5,2 de las de niñas. Los tipos más comunes de benefactores son, en primer lugar, los religiosos, normalmente hijos modestos del pueblo: en Aldea del Cano (Cáceres) hay sólo escuela de niños, a la que asisten 80, "dotada con 2.400 rs. y casa para vivir, la cual y 1.590 rs. corresponden a una memoria pía fundada en 1790 por el Dr. D Juan Francisco Alejo, cura que fue del pueblo y después arcediano de Galisteo en la catedral de Coria". La escuela de Antigüedad (Palencia), 988 almas, de niños, goza de "la dotación del maestro de 100 ducados anuales, pagados la mitad por el cabildo cated. de Palencia, y la otra mitad del caudal de propios de la V."; en Almodóvar del Campo (Ciudad Real), la única escuela es sólo de niños, asisten 170 alumnos, y "está dotada en 3300 rs., que se abonan de los prod. de un vínculo fundado para este objeto por D. Fernando Redondo Portillo, natural que fue de ésta y canónigo doctoral de la Sta. igl. cated. de Orihuela."

Otro tipo de benefactor de la escuela era el emigrante enriquecido en las Indias, clásico en las regiones cantábricas: la escuela de san Vicente de Baña, en La Coruña, ha sido "fundada por D. Rafael Díaz, natural de esta parr. y vec. de la c. de los Reyes en el Perú, quien la dotó con 3,000 rs. cobrables de réditos del 3 p. %, y cuyo maestro esté obligado a dar instrucción a los niños y niñas de esta felig. así como a los de su unida, San Salvador, y a la matriz de ambas que lo es Sta. María de Ordoeste." En Asturias, "a la altura del siglo XVIII los indianos (...) habían contribuido de modo considerable al establecimiento de fundaciones de este tipo en algunos concejos", como Llanes (Uría 1984, p. 102). En Belvis de Monroy, Cáceres, 931 almas, hay "una sola escuela de educación elemental completa, fundada por D. Buenaventura Pérez, natural de esta villa y gobernador de Méjico, con varias fincas para su dotación, de las cuales sólo permanecen en este destino 2 casas y 3 heredades, cuyo producto con 1400 rs de los fondos públicos, constituyen el haber del maestro (...) el edificio es uno de los mejores de la población con amplias habitaciones para el maestro, y una estensa sala para la escuela". Y la escuela mixta de Arroyave, en Alava, con 30 niños y 16 niñas, estaba "dotada con 4,000 rs. por el Illmo. Sr. Espada, arz. que fue de la Habana."

En otros casos el benefactor es un natural consciente de la importancia de la enseñanza, como la de Asentiu, en Lérida, sólo de niños, de los que asisten 20, cuyo maestro "percibe sobre 2,500 rs. anuales procedentes de fundación hecha por Antonio

Bresco, natural de este pueblo". En Barcenaciones (Burgos), la escuela ha sido "construida en 1833 por Doña María Agüera, quien dejó una pequeña pensión de 12 rs diarios para el maestro". En Vidania (Guipúzcoa), hay "una escuela de niños, fundada recientemente por D. Bartolomé Lopetedi con renta de 3,300 rs. y casa a la que asisten de 30 a 40 de aquellos, y otra de niñas, a la cual asisten 20, y cuyo establecimiento con la dotación de 2,000 rs. se debió a D. Francisco de Toledo." Algunos de estos ilustrados pertenecen a la nobleza, como en Villacastín (Segovia), donde el "señor conde de Cervellón" paga seis de los ocho reales diarios con que está dotada la escuela de primeras letras, "a la que asisten 90 niños"; lo que falta lo ponen los fondos públicos; la de niñas, en cambio, está "sostenida por retribución", es decir, la pagan sus padres, a pesar de lo cual, en ella "se educan 40." Y "la testamentaria de la duquesa de Almodovar" paga a la maestra y al maestro de Sot de Chera, en Valencia. Las órdenes religiosas sostenían en ocasiones escuelas gratuitas gracias a estas donaciones particulares, como en Villafranca de Córdoba (Córdoba), donde la escuela de niños es pública, dotada con 4,000 rs. anuales y concurrida por 70 alumnos", mientras que la de niñas es "de fundación particular, cuyo establecimiento se sostiene con el producto de las fincas de su fundación y otras adquiridas posteriormente por donaciones particulares: tiene un buen edificio con excelentes clases y habitaciones para las maestras, llamadas hermanas y llevan el hábito de carmelitas descalzas, concurriendo a ella de 60 a 70 discípulas."

En los municipios costeros como Arenys de Mar o Avilés, fue muy importante el papel de las instituciones civiles relacionadas con el comercio marítimo: en Ayamonte (Huelva), "hay 2 escuelas, una pública, la otra del gremio de mareantes exclusiva para los hijos de los matriculados de mar: en ambas se enseña a leer, escribir, aritmética, gramática castellana y doctrina cristiana: la primera está dotada con 4,000 rs. anuales, con casa para el maestro, pagado parte por los 70 a 80 niños más pudientes que a ella concurren, y el déficit por el fondo de propios: a la segunda asisten 100 alumnos, consistiendo la dotación de su maestro en 2,200 rs. pagados de los fondos del gremio." Estas instituciones privadas agremiadas fueron las únicas que compensaron el fuerte déficit técnico de la educación secundaria pública, aún estancada en las "Cátedras de latinidad" (otra excepción interesante es la escuela de Minas de Almadén, en Ciudad Real). Pero, a los efectos que a nosotros interesa aquí, sólo refuerzan aún más la fuerte diferencia en el acceso de niñas y niños a los recursos económicos y al conocimiento.

6. EL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA

Estar escolarizado estaba lejos de significar lo mismo para niños y niñas. Lo que se les enseñaba en la escuela era tan diferente que "ir a la escuela" significaba en realidad cosas distintas para unos y otras. La desigualdad en el contenido de la enseñanza estaba, en primer lugar, establecida por ley. La base de la educación de las niñas eran las labores de manos, ya enumeradas en el Reglamento mandado por Carlos III en 1783 para organizar las escuelas gratuitas de niñas en la corte: "Las labores que las han de enseñar han de ser las que se acostumbran, empezando por las más fáciles, como Faja, Calceta, punto de Red, Dechado, Dobladillo, Costura, siguiendo después a coser más fino, bordar, hacer Encajes, y en otros ratos que acomodará la Maestra según su inteligencia, hacer Cofias o Redecillas, sus Borlas, Bolsillos, sus diferentes puntos, Cintas caseras de hilo, de hilaza de seda, Galón, Cinta de Cofias, y todo género de listonería...".

En 1816 se ordena velar que "en todas las escuelas Reales de niños se enseñe a leer y escribir ...gramática castellana, ortografía y aritmética...Y que en las escuelas de niñas se verifique la enseñanza de las labores de manos...siendo obligación de las maestras enseñar a leer, y aún a escribir, a las niñas si alguna quisiese dedicarse a ello..." (cit. en Flecha: 69). Durante los periodos liberales de la primera mitad del XIX, antes de la ley Moyano de 1857, se afirmará que a las niñas debe enseñárseles, además "a leer, escribir y contar", pero no parece que esta normativa modificara la práctica de las escuelas. Los exámenes de las maestras siguieron consistiendo fundamentalmente de muestras de su habilidad con las labores de manos, además del catecismo, y todavía en 1847 se ordena que "las que aspiren a habilitarse de Maestras de niñas deben acompañar las muestras de su letra a los demás documentos". La ley Moyano de 1857 ordenaba de la siguiente forma la enseñanza de las niñas: "Agricultura, Industria y Comercio quedaron sustituidas por las Labores propias del sexo; los Principios de Geometría, Dibujo Lineal, Agrimensura, se cambian por Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores; las Nociones Generales de Física e Historia Natural, por Ligeras Nociones de Higiene Doméstica" (Del Valle, 1990: 535).

La legislación sobre la enseñanza de niñas prueba que a muchas de ellas no se las enseñaba a escribir: en 1822 el ayuntamiento de Madrid ordena que haya en cada escuela de niñas "una persona que les enseñe a escribir y las cuatro reglas de cuentas", dado "que las maestras sólo tienen la obligación, además de las labores del sexo, de enseñarlas a leer" (cit. en Flecha: 91), y esta situación parece haber tardado en cambiar: "Un año hace que visitando el excelentísimo señor don José de Zaragoza las escuelas de esta corte, halló una sin mesas; preguntó a la profesora dónde escribían las niñas, y contestó que en ninguna parte, pues era cosa que no la necesitaban por serles más perjudicial que útil" (*Album de Señoritas*, 1852, año I, núm. 3, cit. en Scanlon: 15).

Esto debía ser especialmente grave en las escuelas de niñas de los pueblos, como algunos informantes de Madoz expresamente escriben: en Alcacerén (Valladolid) "hay una escuela de instrucción primaria" (es decir, de niños) organizados "según las clases de leer, escribir y contar", y además "hay para niñas una maestra (...) la que sólo enseña las labores de su sexo y a leer." La visión de la escritura como innecesaria o indeseable para las mujeres, y por tanto *inútil* su enseñanza a las niñas, recogía una larga tradición muy difundida en Europa, que tenía dos aspectos: para las pobres era inútil y arriesgado porque podía apartarles del lugar que les correspondía en la sociedad. Un influyente ilustrado inglés lo expresaba así: "No defenderé de ninguna manera que la escritura es de la misma necesidad o conveniencia que la lectura. Y puede haber incluso entre los pobres del campo que se cobijan en aldeas oscuras y están reducidos a trabajos rurales, y otros en pueblos y ciudades, y especialmente chicas, cuyas ocupaciones son sobre todo entre las paredes de las casas, quien tenga muy pocas ocasiones, y las mismas pocas inclinaciones, a usar el lápiz." (Isaac Watts, *An Essay towards the Encouragement of Charity Schools*, 1728, citado en Hill 1987, p. 66, mi traducción). Para las hijas de familias ricas era también *innecesario y moralmente arriesgado*; en 1890 escribe Emilia Pardo Bazán: "en el siglo XVIII...se juzgaba peligroso enseñar el alfabeto a las muchachas porque, sabiendo lectura y escrituras era fácil cartearse con sus novios. De cierta bisabuela mía, procedente de casa gallega muy ilustre, he oído contar que tuvo que aprender a escribir sola, copiando las letras de un libro impreso, sirviéndole de pluma un palo aguzado, y de tinta un poco de zumo de moras." (Pardo Bazán 1976: 28).

Para saber hasta qué punto estas normas e ideas condicionaban en la práctica la enseñanza de las niñas hemos recogido las referencias que dan los informantes del

Diccionario sobre lo que se enseña en la escuela, y en ellas la desigualdad en el contenido de la enseñanza de niñas y niños aparece aún mucho mayor: mientras que en las de niños la instrucción primaria incluye la lectura, escritura, catecismo, gramática castellana y aritmética, en las de niñas la unanimidad es total al referirse a “las labores propias del sexo” como su base, y con frecuencia lo único que se enseña: en Alloza (Teruel), hay escuela de niños y otra de niñas, "cuya maestra enseña a las 30 discípulas que la frecuentan las labores propias de su sexo". En Alberique (Valencia), la escuela de niños está "bajo la dirección de dos maestros dotados (...) el uno tiene a su cargo los primeros rudimentos y escritura, y el segundo enseña elementos de aritmética, geografía, historia de España y gramática castellana", mientras que a la escuela de niñas, dividida en dos clases, "concurren 170 educandas, de las que 130 aprenden las primeras labores, y las demás las primeras letras, doctrina cristiana, coser, bordar y otros adornos"; en Alhabia (Almería), en la escuela de niños hay 86 alumnos, "de los que 31 escriben"; a la de niñas asisten 20, "de las cuales 6 se ocupan en hacer media, y 14 en la costura y bordado"; en Barracas (Castellón de la Plana), hay “una escuela de primeras letras concurrida por unos 26 alumnos, otra de niñas en la que se enseñan las labores propias del sexo a las 12 discípulas que comúnmente la frecuentan.”

Esta total desigualdad en lo que se enseñaba a niños y niñas es mucho mayor donde predominan las escuelas privadas; las escuelas particulares de niñas no son sino señoras (normalmente viudas o solteras) del pueblo que enseñan a las niñas en sus propias casas, por pequeñas cantidades que les permiten vivir, las labores de manos y el catecismo memorizado; este tipo de enseñanza aparece con mucha frecuencia en las descripciones de los informantes: en Altea (Alicante), hay escuela de niños "y varias casas particulares donde se enseña a las niñas las labores propias de su sexo"; en san Cipriano de Tiana (Barcelona), 1818 habitantes, hay escuela de instrucción primaria para los niños, y "varias escuelas de niñas en las que se les enseña las labores propias de su sexo"; en Abanilla (Murcia), hay una escuela de niños, "20 de los cuales escriben, y los demás están en los primeros rudimentos", y una escuela particular de niñas donde éstas "aprenden las labores propias de su sexo"; en Allo (Navarra) hay escuela de niñas, "a la cual asisten 90 discípulas para instruirse en las labores propias de su sexo"; en Añana (Alava), 940 almas, hay escuela mixta con 46 niños y 33 niñas, y "hay además casas particulares donde enseñan a las niñas a coser y otros adornos de la educación de su sexo". En Almonacid de Zorita (Zaragoza), "a las niñas, además de las labores

propias de su sexo, les enseñan a leer y escribir algunas mujeres laboriosas, sin más estipendio que el que les ofrecen sus alumnas". En san Quirico de Besora (Barcelona), 774 almas, hay sólo escuela de niños, a la que acuden 55, pero "hay algunas mujeres dedicadas a la enseñanza de niñas, retribuyendo cada una de ellas con 4 rs mensuales"; en Aranda de Duero (Burgos), 4.122 almas, "para la educación de las niñas puede decirse que no hay escuela fija, si bien algunas señoras se dedican a la instrucción de aquellas, aunque por lo regular en corto número".

Para diferenciarlas de las oficiales de instrucción primaria para los niños, estas escuelas de niñas reciben diversos nombres, como *enseñanzas*: en Trigueros (Huelva), 3.534 habitantes, hay escuela pública de niños "de instrucción primaria elemental completa", con 90 alumnos", y "las niñas van a las enseñanzas privadas o particulares." Pero el más característico en Andalucía es el de *amigas*, que por corrupción aparece con frecuencia escrito como "miga": en Bornos (Cádiz), 4.826 habitantes, "una escuela dotada con 1500 rs. para 30 niños, y concurren 10 más, y a otras indotadas 130; una para 6 niñas con 400rs., y asisten 20 más, y a otras amigas indotadas 80"; en Vélez-Málaga (Málaga), una ciudad de 13.713 habitantes, hay una escuela pública de niños, con 129 alumnos, y otra de niñas con 41; otra privada de niños con 30 alumnos, "y 22 amigas también particulares distribuidas en los 6 cuarteles en que se divide la c., asistiendo a todas ellas como unas 342 educandas"; en Torremolinos (Málaga), 785 habitantes, hay escuela de niños dotada con 44 alumnos, y la de niñas, con 14 alumnas, es "una amiga privada". El óleo que se reproduce en la Fig. 1, titulado precisamente "Las amigas", refleja perfectamente el tipo de escuela de que se trataba: sin pupitres, las niñas sentadas en sus sillas alrededor de un brasero y de la maestra, se esfuerza cada una, con su aguja, sobre su trozo de tela.

Ya se vio al hablar del coste de la escuela cómo eran precisamente los distintos tipos de labores de manos lo que, en el caso de las niñas, iba marcando el progreso de su aprendizaje, y por tanto la cantidad que los padres pagaban: en La Bañeza (León), 2.308 habitantes, hay escuela de niños con 100 alumnos, y otra de niñas con 30, "repartiéndose como unas 40 en otras escuelas privadas que hay establecidas, pagando cada niña en una y otras 1 real mensual las de leer, y 2 las de coser y bordar." Lo mismo en Alcalá la Real, en Jaén, donde hay una escuela de latinidad con 12 alumnos, tres escuelas de niños con 212 alumnos, y "cuatro de niñas, que aprenden las labores propias

de su sexo, a leer y escribir", con 100 alumnas en total, que "pagan 4 o 6 rs mensuales, según sus labores."

En definitiva, el tipo de conocimientos que se transmiten en las escuelas de niñas ayuda a explicar por qué la existencia de estas escuelas, incluso una numerosa asistencia de alumnas, no está necesariamente correlacionada, como hemos visto en los mapas 2 y 3, con la alfabetización. En cambio, sí lo está fuertemente con otro tipo de aprendizaje, el de técnicas domésticas de higiene y alimentación: en Baleares, que en 1926 es con Barcelona la provincia con mayor porcentaje de alumnas en la escuela privada, la enseñanza femenina está en manos de órdenes religiosas, sobre todo a partir del Concordato de 1851, y esta larga tradición de enseñanzas domésticas para las niñas explicaría el precoz descenso de la mortalidad infantil, relacionado con la introducción y difusión tempranas de mejoras higiénicas y alimentarias (Bujosa, Moll, Sureda 2000)

7. LA ENSEÑANZA MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA PRIMARIA: EL APRENDIZAJE INFORMAL, LAS ESCUELAS DE ADULTOS, EL APRENDIZAJE TÉCNICO EN LAS FÁBRICAS.

Para analizar el menor acceso de las mujeres a la alfabetización es preciso considerar la posibilidad de que tuvieran un menor acceso, además de a la escuela, a los otros mecanismos alfabetizadores que compensaban parcialmente la insuficiente oferta de escuelas. En la sociedad rural éstos son, en primer lugar los párrocos, que podían enseñar de forma gratuita a los niños, como en Alcocer de Planes (Alicante), donde "Aunque no hay escuela, el párroco, imitando el ejemplo de sus antecesores, enseña gratuitamente a los niños que concurren en su casa, actualmente 18"; en Astoviza (Alava), 76 habitantes, "no hay escuela pero el virtuoso párroco enseña a 16 niños y 20 niñas los rudimentos de instrucción primaria"; o en Baros, en Huesca, que "carece de escuela de instrucción primaria, y el cura se toma la molestia de enseñar los primeros rudimentos a los pocos niños del pueblo".

Hay también referencias, sobre todo en las regiones cantábricas, a prácticas de enseñanza informal, dentro de la familia o del círculo de vecinos y parientes: en San Payo Araujo, feligresía de Orense con 546 habitantes "no hay escuela, pero los

muchachos se enseñan mutuamente y aunque poco, saben los más leer y firmar"; en san Cipriano de Arancedo (Oviedo), 1003 almas, 2 escuelas mixtas con 70 alumnos, "si bien unos y otras abandonan la escuela desde luego que la edad los permite ayudar a sus padres en las labores del campo y domésticas, son pocos los hombres que no saben leer, escribir y algunos principios de aritmética, porque si no adquieren estos conocimientos en la niñez, los consiguen ya de adultos aprovechando las largas noches del invierno". Resulta, sin embargo, muy difícil medir el efecto que estas prácticas de enseñanza informal tuvieron en la alfabetización general, y más aún saber si contribuyeron o no a la desigualdad en la alfabetización por sexos. Más fácil resulta deducir el efecto de otros mecanismos alfabetizadores, como la enseñanza técnica en centros fabriles (en la fábrica de municiones y fundición de cañones de hierro colado de Trubia, en Oviedo, se han establecido "por la noche clases de geometría, mecánica y dibujo aplicado a las artes, para la instrucción de los obreros; siendo condición expresa en todos los que se contratan actualmente la asistencia a estas clases, tan luego como se establezcan en la fábrica"), la enseñanza nocturna de adultos (en Almenar, Lérida, el maestro "tiene obligación de enseñar también durante la noche a los alumnos que de día no pueden concurrir por hallarse ocupados en las faenas del campo u otras semejantes"), o la alfabetización en el Ejército: a ellos no accedían las mujeres, o lo hacían muy raramente, y en cambio tendrán cada vez más importancia en la segunda mitad del siglo XIX para la alfabetización y formación de los hombres.

Hacia la fecha de publicación de Diccionario, y sobre todo a partir de la Ley Moyano en 1857, empezará a prestarse más atención a la educación, con más recursos públicos, que se traducen en nuevas escuelas: en Sitges (Barcelona), 3.503 almas, "la comisión local de instrucción pública ha planteado recientemente un colegio que se titula de Ntra. Sra. del Viñet, al cual concurren 32 niños y 35 señoritas, quienes reciben la más esmerada y sólida educación; el maestro goza la pensión de 32 pesos fuertes mensuales, y la maestra 21"; en Alba de Tormes (Salamanca), hay "una escuela de instrucción primaria superior, construida de 1841 a 1842, como los mejores establecimientos de esta clase (...) con 130 niños, de los cuales más de 30 son párvulos, servida bajo las bases del reglamento, por un profesor, dotado con 500 ducados"; pero de nuevo aquí la mejora parece beneficiar sólo a las escuelas de niños, puesto que la de niñas sigue siendo en parte privada y mucho menos concurrida: "la maestra que percibe 2, 3 y 4 rs. de las 26 alumnas que concurren", además de los 100 ducados y casa de

dotación. En cuanto a la enseñanza secundaria, con un ambicioso plan de creación de institutos de enseñanza media, su resultado será aumentar la brecha existente entre la educación de niños y la de niñas, puesto que éstas quedan excluidas de la segunda enseñanza, que absorberá importantes recursos públicos y privados.

8. *CONCLUSIONES: MENOR ESCOLARIZACIÓN Y MENOR ALFABETIZACIÓN, CONSECUENCIAS DEL MENOR ACCESO DE LAS NIÑAS A LOS RECURSOS EDUCATIVOS EN EL MUNDO RURAL.*

La primera conclusión que resulta evidente es que la escolarización y la alfabetización desigual de niños y niñas no puede explicarse por una única causa; son un conjunto de ellas, que varían además fuertemente según la clase social y la región de residencia. La fuente utilizada, por otro lado, se ha revelado fundamental para identificar cómo actuaban estas distintas causas: hasta ahora los datos de escolarización para este periodo eran los del Anuario Estadístico de 1860, el primer año que se publicó. A la luz de los datos presentados aquí, puede afirmarse que el Anuario adolece de un importante subregistro de escuelas privadas, que son sobre todo de niñas, y por tanto minimiza el interés de las familias en la educación de sus hijas, y el esfuerzo económico que hacían en este sentido.

1. En cuanto a las causas que explican la fuerte desigualdad en la escolarización y alfabetización de niñas y niños, parece también evidente *la importancia central de la financiación pública de la escuela*, primero porque establece la primera barrera al dotar o no una escuela, y segundo porque, una vez que ésta existe, permite el acceso de los niños y niñas que no podrían pagar una privada. Al financiar las escuelas de niños, los ayuntamientos hacían posible el acceso a la escuela de los hijos de las familias pobres, al menos cuando sus familias no les necesitaban, pero dejaban fuera a las hijas. Los padres que no llevaban a sus hijas a la escuela era porque las necesitaban para trabajar en casa o porque no daban importancia alguna a los conocimientos que adquirirían en la escuela, probablemente los jornaleros más pobres para quienes tenían poco sentido las enseñanzas domésticas; pero allí donde había que pagar la escuela (y esto ocurría sobre todo en las escuelas de niñas), éste era un factor definitivo; una mayor financiación pública habría sido fundamental para el aumento de la escolarización femenina.

2. La prueba de que la demanda de escuelas para niñas no era pequeña es que, en un grado importante, los padres compensaron con su propio gasto la inexistente o insuficiente financiación municipal de las escuelas de sus hijas. Esta conclusión es incompatible con la interpretación que vimos al principio, que explicaba las bajas tasas de alfabetización femenina en el siglo XIX como resultado de las bajas tasas de actividad femenina, que habrían desincentivado la inversión de las familias en la formación de sus hijas. Pero como hemos visto, las familias que enviaban a sus hijas a la escuela no lo hacían para que fueran luego ingenieras o coroneles del Ejército: las mandaban para que aprendieran a leer, el catecismo, y sobre todo a coser, zurcir, bordar, hacer media y calceta. Este comportamiento de las familias estaba lejos de ser irracional: aprender los deberes de su sexo era no sólo lo único que podían aprender (porque era lo único que se les enseñaba), sino lo más útil: útil para las hijas de las familias con ciertos recursos, para casarse, llevar sus casas, ser buenas madres y esposas, y útil para las hijas de las familias más pobres, para poder ganarse la vida en las únicas ocupaciones que podían: como costureras, bordadoras o sirvientas. ¿Por qué concluir que las familias no enviaban a sus hijas a la escuela porque luego éstas no podían entrar en el mercado de trabajo?. Las mujeres pobres iban a pasarse toda su vida en el 'mercado de trabajo' en cualquier caso, independientemente de que se las alfabetizase o no, y sobre todo, independientemente de lo que digan los censos y los historiadores económicos; y las mujeres de clases medias y altas no tenían nada que ver con el mercado de trabajo: ni se las educaba para él, ni se les permitía entrar en él.

3. El tipo de conocimientos que se transmitía a las niñas en la escuela, explica, además, la débil correlación entre escolarización y alfabetización en el caso de las niñas; los casos de Valencia, Albacete, Murcia, Alicante o Cádiz muestran que un porcentaje alto de pueblos con escuelas a las que podían asistir las niñas no garantizaba su alfabetización cuando las escuelas eran sólo de niñas. Tendría que haber habido, por tanto, no sólo un mayor gasto municipal en la escolarización de las niñas, sino un mucho menor grado de segregación de la escuela (más escuelas mixtas y menos de niñas y niños) para garantizar un menor atraso en la alfabetización femenina.

4. La desigualdad en el acceso a la escuela y a la alfabetización es resultado de un sistema de desigualdad general en el acceso a los recursos; no puede interpretarse como si estuviera aislado del mundo en el que estas niñas y niños vivían: una sociedad en la

que las mujeres no estaban reconocidas por la ley como sujetos de derecho, donde no podían defenderse a sí mismas ni a sus bienes en juicio, ni acceder a la mayoría de las profesiones, ni eran dueñas legales de sus salarios si los ganaban. Que no pudieran entrar en los institutos ni acceder a la Universidad eran elementos de ese conjunto, que tienen poco sentido si se miran de forma aislada. A su vez, la menor importancia que le daban a la educación de las niñas las familias y las instituciones, el mucho menos dinero que gastaban en ella, y el hecho de que, cuando se las educaba, en realidad se les estaba obligando a ocuparse de poco más que de las labores de manos, todo ello será causa de una mayor desigualdad, justo cuando empezaba a desarrollarse la nueva sociedad burguesa, con un nuevo marco político basado en los derechos individuales, y un nuevo marco económico, basado en la obtención individual de rentas en el mercado de trabajo. Desde mi punto de vista, esta desigualdad profunda en el acceso a los recursos educativos y, sobre todo, al conocimiento indicaba una profunda desigualdad en el nivel de vida de niños y niñas y condicionaba decisivamente el que tendrían en sus vidas adultas como mujeres y hombres.

En la elaboración de la base de datos y de los cuadros y mapas a partir de ella ha tenido una participación fundamental Núria Mallorquí i Ruscaldeda, que ha trabajado con competencia y rigor. Carmen García García aclaró amablemente algunas dudas sobre el gasto municipal español en el siglo XIX. Rafael Domínguez me señaló el libro de A. Barrada; José María Borrás y el editor de este libro, José Miguel Martínez Carrión, leyeron una primera versión del capítulo y lo mejoraron con sus observaciones.