

EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL PARA SU PROMOCIÓN Y PARTICIPACIÓN¹

Alcázar Cruz Rodríguez

INTRODUCCIÓN

A estas alturas de la historia ya nadie puede negar que el proceso de transición democrática que se ha producido en España durante el último cuarto del siglo XX haya sido uno de los acontecimientos más importantes del siglo que hace muy pocos años hemos dejado atrás.

Este proceso de transición hacia la democracia ha asentado los pilares en que descansa la vida de las españolas y los españoles en este nuevo milenio. Pues bien, entre todas esas cosas importantes que han cambiado en los últimos 30 años, una de las más importantes es, sin duda, el papel de la mujer en la sociedad española. Si pretendemos comprender la vida social, política, económica y educativa de un país habremos de indagar sobre el papel social que en esta estructura ha ocupado y ocupa la mujer; sólo así podremos comprender con claridad la mentalidad de ese pueblo (San Román, S.: 2002)

El género es uno de los pilares más vertebradores de todos los sistemas sociales. A escala individual, el género determina también todo un modo de vivir la existencia humana, de tal manera que dentro de un mismo sistema social podríamos decir que existe una cultura de la masculinidad y una cultura de lo femenino (García de León y García de Cortazar, 2001).

En la actualidad, una vez quebradas las pautas tan marcadas sobre el ciclo vital de hombres y mujeres en la sociedad tradicional, uno de los problemas que afectan a la configuración de la estructura de la personalidad en las sociedades industriales y urbanas es el de la identidad (Ortega, F. et al, 1993). Y estamos ante una identidad femenina fragmentada, de forma que, en la sociedad española ac-

¹ Conferencia inaugural de las XXIV Jornadas de Estudios sobre Sierra Mágina. La Guardia de Jaén, 7 de octubre 2004.

tual, nos podemos encontrar desde mujeres profesionales establecidas a mujeres que viven bajo moldes todavía precapitalistas.

Para las personas interesadas existen numerosas maneras de enfrentarse a los laberintos sociales, económicos, políticos y educativos de nuestro país: recordando la trayectoria política, los avances a favor de la igualdad, la comparación entre los hábitos de hoy y los de ayer, etc., y cualquier comparación entre el pasado y el presente resulta siempre impactante y provechosa, es por ello vamos a dedicar aquí unas páginas a analizar la historia diferenciada de las mujeres dentro del sistema educativo español.

EL LARGO CAMINO DE LAS MUJERES HACIA LA IGUALDAD

En los comienzos del siglo XXI, por lo menos en los países más desarrollados, se ha conseguido la igualdad formal entre hombres y mujeres aunque aún no la igualdad real. Es cierto que mujeres y hombres se han incorporado por igual al sistema educativo pero esta incorporación ha supuesto un largo proceso de lucha, debido a las resistencias sociales, basadas principalmente, en la adscripción de los roles tradicionales femeninos y masculinos. Por ello es necesario hacer una revisión histórica del largo camino que han tenido que recorrer las mujeres en su lucha por el derecho a la educación en igualdad, sólo así podremos comprender las resistencias que aún subyacen al hecho de que las mujeres ocupen puestos de responsabilidad.

Es cierto que hoy el porcentaje de alumnas supera cada año al de alumnos en la enseñanza universitaria, los tiempos medios de realización de carreras superiores son más bajos entre ellas que entre ellos y la distribución en carreras superiores se acerca al 50% exceptuando algunas titulaciones de ingeniería. Podríamos preguntarnos ¿hemos superado definitivamente los planteamientos que han regido durante siglos la sociedad y los sistemas educativos? (Tomé, A.; 2002, 169-181).

Para responder a esta pregunta, es necesario, sin embargo, un análisis más cualitativo a fin de detectar aquellos aspectos que de modo más sutil nos indican que, a pesar del largo camino recorrido, aun queda por avanzar. Se hace necesario, pues, hacer una revisión crítica de la historia que nos permita comprender cómo se ha producido el acceso de las mujeres a la educación en nuestro país y en nuestra provincia y cuáles fueron los mecanismos que tuvieron que poner en funcionamiento aquellas primeras mujeres que se platearon su derecho a la educación como medio de obtener su independencia económica y la posibilidad de tomar las riendas de su propia vida, tanto a nivel laboral como personal.

Los siglos XVIII y XIX acaban con las formas de vida del Antiguo Régimen y crean las posibilidades de la vida moderna. Pues bien, en el caso español,

el cambio de un siglo a otro aparece dominado por la mentalidad de que la mujer sólo estaba capacitada para el claustro o el matrimonio lo que hacía que su formación intelectual estuviera prácticamente abandonada, tanto a nivel familiar como institucional.

Las niñas en la segunda mitad del siglo XVIII tenían una enseñanza con muy escasas pretensiones, asistían en sus primeros años a las populares «migas», centros improvisados de calle o barrio, en donde alguna mujer las iniciaba escasamente en un saber que incluía mayoritariamente la enseñanza de labores.

El siglo de las luces supone, además, la introducción de nuevos espacios educativos para la mujer, escuelas de niñas a cargo de los ayuntamientos, o de las parroquias y algunos conventos de religiosas en los que se imparte una educación de adorno y al que asisten las jóvenes de clases medias hasta el momento del matrimonio. En el caso de la provincia de Jaén, tenemos datos de la existencia de estos conventos en el Catastro de Ensenada en el que, refiriéndose a Baeza, y en contestación a la pregunta 39ª «Si hay algunos Conventos, de qué Religiones, y sexo, y qué número de cada uno», se nos informa de la existencia de siete conventos de religiosas, uno de los cuales, el de Santa Catalina Mártir (franciscanas claustrales), consta, en el momento de la redacción del Catastro (1753), de 32 religiosas y un Colegio anejo llamado de la Presentación, dedicado a la educación de mujeres jóvenes y pobres hasta que tomaran estado y al que, en este momento, asistían solamente 6 colegialas.

Los colaboradores de Carlos III y algunos hombres ilustrados se plantean la necesidad de mejorar el sistema educativo español de manera que buena parte de la población pueda salir del atraso y la miseria preparándose para las nuevas profesiones que aparecen con la revolución industrial y, sobre todo, se plantean la necesidad de educar a las mujeres de extracción social humilde para aplicarlas en la naciente industria textil.

Ya en 1768 Carlos III con su Real Cédula había dictado unas normas básicas para fomentar la creación y organización de escuelas gratuitas de niñas. En ella se detallaban minuciosamente los diferentes aspectos administrativos que las regían, así como los métodos, horarios, condiciones que habían de reunir las maestras etc., y el 11 de julio de 1771 da una Real Provisión² con la que emprende una reforma general de los estudios. Para ser maestro hacía falta haber sido examinado y aprobado de doctrina cristiana, acreditar buena vida y costumbres y limpieza

² Real Provisión de 11 de julio de 1771, Archivo Histórico Nacional, legajo nº 718 de la Sala de Gobierno del Consejo. Citada en LUZURIAGA, L (1918): *La formación de los maestros*, Madrid, Cosano, 124 -130.

de sangre, sufrir un examen relativo al arte de leer, escribir y contar, y haber conseguido la aprobación de la Hermandad de San Casiano³. A las maestras solamente se les exigía un examen de doctrina cristiana y la licencia de la justicia. También se preceptúa que los niños y niñas estén separados en las escuelas:

A las maestras de niñas, para permitirles la enseñanza deberá preceder el informe de vida y costumbres, examen de Doctrina por persona que depute el Ordinario, y licencia de la justicia [...] Ni los Maestros ni las Maestras podrán enseñar Niños de ambos sexos, de modo que las Maestras admitan solo Niñas, y los maestros varones en sus escuelas públicas.

Analizando las disposiciones de Carlos III observamos que el concepto que se tiene en la época sobre la educación de la mujer no tiene nada que ver con la razón sino con la educación, para cumplir así son un destino predefinido puesto que no va más allá de la enseñanza de la doctrina cristiana y las labores domésticas, con preferencia de la costura.

Por otra parte, la creación de las Sociedades Económicas de Amigos del País será un excelente recurso para hacer posibles los proyectos ilustrados en lo referente a la educación de las mujeres, pues Campomanes, en su *Discurso sobre la educación popular*, señala, como tarea urgente de las Sociedades Económicas, la búsqueda de fórmulas que propicien la mejora de su sistema de enseñanza. En este contexto, en la provincia de Jaén, el pensamiento ilustrado, en pro de la mejora de las posibilidades educativas de las mujeres, tiene su mejor representante en la figura del Deán Mazas cuyo pensamiento se pone de manifiesto cuando al finalizar la parte primera de su *Retrato al natural de la ciudad y término de Jaén*, expresa su deseo:

Un autor moderno clama con razón porque en los conventos de monjas hubiese escuelas gratuitas para niñas, de cuya buena educación depende la mayor parte del bien de la República y fácilmente se pudieran establecer sin perjuicio de la clausura. También fueran útiles para que las niñas se aficionasen a ser religiosas. Entre tanto se debieran dotar algunas maestras seculares que enseñasen de valde [...] (Martínez de Mazas, 1794).

³ La Hermandad de San Casiano en un principio se limitaba a los maestros de Madrid y era una mezcla de cofradía y gremio que en realidad tenía como objetivo fundamental la defensa de sus intereses. Se fundó en 1642, con el permiso de Felipe IV, y duró hasta 1780, fecha en que Carlos III la sustituyó por el Colegio Académico del noble arte de primeras letras.

En efecto, Martínez de Mazas es quien lidera, en el Jaén de su tiempo, los esfuerzos en favor de la creación de escuelas para las mujeres, influyendo sobre los proyectos educativos de la Real Sociedad Económica de Amigos del País, creada en 1786, a través de dos tipos de actuaciones complementarias consistentes en establecer premios para aquellas personas que emprendiesen proyectos educativos para las mujeres y, en segundo lugar, creando una «Escuela Patriótica» o «Casa de Labor» que promoviera la educación de las niñas de familias pobres (Arandía, M^a. A.: 1996).

Por lo que respecta a la «Escuela Patriótica» o «Casa de Labor» instalada en la vieja casa de Comedias, recogerá a niñas y ancianos, que a la vez que se instruyen aprenden un oficio. A las niñas se les enseña a trabajar el lino y el cáñamo y a la vez se las instruye en las primeras letras y los fundamentos de Doctrina Cristiana. Se les paga su trabajo y se les da una ayuda diaria de un real. Incluso se crea un premio para la maestra que enseñe a mayor número de niñas, aparte de las primeras letras, el hilar a torno. Además el propio Deán Mazas en su testamento, otorgado en 1805, establece la fundación de una escuela de niñas, que atendía en sus primeros momentos a doce niñas pobres del barrio de San Ildefonso.

Por lo que respecta a la *Sociedad de Verdaderos Patricios de Baeza y Reino de Jaén*, presenta un interés indudable, debido a que fue la primera de las Sociedades Económicas⁴ surgidas en la geografía española a imitación de la *Sociedad Vascongada de Amigos del País*, fundada en 1765⁵. La Sociedad de Baeza creó Escuelas Patrióticas que enseñaban a las niñas labores de costura. Es probable que utilizaran materiales procedentes de las fábricas que dependían de ella, pero desgraciadamente no han quedado muchos datos sobre estas escuelas, sólo referencias en las reseñas de las juntas generales (Cruz, M^a A., 2002). Así por ejemplo, la de 1783 dice que dieron premios «a las niñas de la escuela de labor y a sus maestras»⁶.

La nueva organización social, surgida como consecuencia de los cambios en el mundo del trabajo, es la que exige nuevas formas de aprender que ya no son posibles en el hogar y, por ello, nace la escuela como espacio de instrucción y va a ser el concepto de instrucción el que desencadene los debates sobre la necesidad

⁴ Los estatutos de la Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén se aprueban por Real Cédula en 1791.

⁵ La Sociedad de Baeza solicita su aprobación el 8 de mayo de 1774, siendo aprobada a finales del mismo mes. En ARIAS DE SAAVEDRA, Inmaculada (1987): *Las Sociedades Económicas de Amigos del País del Reino de Jaén*, Diputación provincial de Jaén y Universidad de Granada, p.107.

⁶ Gazeta de Madrid, 25 de noviembre de 1783.

y la conveniencia de educar a las mujeres entre las posturas más progresistas y liberales y las más tradicionales y conservadoras.

El otro gran fenómeno que altera las relaciones entre hombres y mujeres es la Revolución Francesa ya que constituyó un cambio decisivo en las vidas de ambos. Se cuestionó por primera vez el lugar de las mujeres en la sociedad. Se planteó cuál debía de ser su espacio en la ciudad. Se discutió el derecho al voto, al divorcio y a la educación. La entrada del «sexo débil» en el orden social con capacidad para discutir, escribir, pensar, etc., implica la inversión de un mundo tradicional conocido más bien como «sociedad natural», en la que el hombre encarna el poder y la mujer es el súbdito. Es la oposición de estos dos conceptos, súbdito como sometido al dueño, la que ha privado a las mujeres durante siglos de ser personas con derechos.

Es en este contexto en el que hay que entender los dos tratados que marcan el inicio de una nueva era en las relaciones entre los sexos y que incluyen la lucha por el derecho a la educación en igualdad. El libro de Mary Wollstonecraft, *Vindicación de los derechos de la Mujer*, en 1792, y la *Declaración de los derechos de la mujer* de Olimpia de Gouges, de 1791. Pero es el libro de Mary Wollstonecraft el que más nos interesa aquí porque, enfrentándose a Rousseau y su Emile, reclama para las mujeres el derecho a la formación en igualdad de condiciones que el hombre y abre el espacio de una razón femenina, de una alternativa racionalista a la lógica masculina que hasta la Revolución había dominado la civilización.

El siglo XIX recoge los conceptos, fines, límites y contenido con que los ilustrados se plantean la educación femenina, si bien la sociedad democrática liberal la dota de nuevos significados. De esta manera, la política educativa decimonónica en España, legitima la obligatoriedad escolar de las niñas, pero siempre a partir de tres convenciones: la primera es que la instrucción de las niñas no es un asunto público sino privado; la segunda, que la educación de las niñas tiene que ver con la formación moral más que con los conocimientos; y, por último, ha de ser específica y diferenciada de la de los varones. De manera que hasta mediados de siglo el Estado no empezó a asumir de manera más consciente la responsabilidad de organizar la instrucción pública de la mujer (Ballarín, P.: 2001)

En España la instrucción de 21 de febrero de 1816 insistía en que la tarea principal de las escuelas de niñas era la realización de las labores, aunque indicaba que la maestra debe: «enseñar a leer, y aún a escribir, a las niñas, si alguna quisiese dedicarse a ello» (Luzuriaga, L, 1916, T.II, 132-137)⁷.

⁷ *Colección Legislativa de Instrucción Primaria. Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria* de 26 de noviembre de 1838, Madrid, Imprenta Nacional, 1856, pp. 12-36.

Y el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, en el título X, se refiere a la enseñanza de las mujeres, y así podemos leer que: «se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo» (Flecha, C.1997, 88).

Posteriormente, en la Real Orden de 30 de septiembre de 1822, se publica el Reglamento General de Primera Enseñanza, aprobado por las Cortes el 29 de junio de 1822, en el que se prohíbe la coeducación, cuando en el capítulo II, artículo 34, se establece que «[...] 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».

El siguiente paso lo tenemos en el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras de abril de 1825, donde las asignaturas domésticas todavía constituían la parte esencial de la educación de las niñas, pero ya la enseñanza de la lectura y escritura es considerada como «muy precisa» (Luzuriaga; L., 1916, T.II, 189, 227-229).

No resulta extraño que, en 1842, tengamos 94 maestras sin titulación en la provincia de Jaén y que, del total, sólo cinco sean tituladas, puesto que ni la mentalidad de la época ni la normativa pedían más. Si hacemos caso a lo atestado por Madoz (Madoz, 1845-1850, 513), la situación de los doce partidos judiciales de la provincia de Jaén, era la siguiente: 6 escuelas públicas superiores de niños y ninguna de niñas; 60 escuelas públicas elementales completas de niños y 6 de niñas, y 32 elementales públicas incompletas de niños y 9 de niñas. Por lo que respecta a la enseñanza privada, son 21 las escuelas elementales completas de niños y ninguna de niñas, mientras que en las elementales incompletas el número de las de niños asciende a 5, frente a las de niñas que son 24. Todo ello nos arroja una cifra total, entre escuelas privadas y públicas, de 124 escuelas de niños y 39 de niñas. Con lo que analizando estas cifras podemos comprobar que la educación, en estas fechas, no solo era cuestión de clase social sino también de género.

Para 1849, tenemos referencias de escuelas de niñas en la provincia por un comunicado de la Comisión Superior de Instrucción Primaria de Jaén, inserto en el Boletín Oficial, por el que se convocan oposiciones a las escuelas públicas de niñas y niños vacantes en ese momento. En dicho comunicado se citan las siguientes escuelas de niñas:

[...] Con 2667 rs. Ibros, Jódar, Torre-don-gimeno y Torre-pero-gil.
Con 2000 Arjona, Beas, Bedmar, Cabra de Sto. Cristo, Carolina, Frailes, Huelma, Iznatoraf, Jamilena, Mengibar, Noalejo, Pegalajar, Pozo Alcón, Sabiote, Santiago de la Espada, Santisteban, Siles, Torres y Villanueva de la Reina.

Con 1333 Albánchez, Aldeaquemada, Bélmez de la Moraleda, Benatae, Campillo de Arenas, Canena, Carboneros, Carchelejo, Castellar de Santisteban, Fuerte del Rey, Génave, Guardia, Guarromán, Higuera de Arjona, Higuera de Calatrava, Hornos, Huesa, Hinojares, Iruela, Navas de San Juan, Ordera, Peal, Pontones, Puerta, Santa Elena, Santiago de Calatrava, Sto. Tomé, Segura, Solera, Sorihuela, Torre-blasco-pedro, *Villardompardo*, *Villargordo* y *Villarodrigo*.

Será la Ley Moyano, de 9 de septiembre de 1857, la que represente el primer avance importante, desde el punto de vista legislativo, para la educación de la mujer. En primer lugar porque al hacer obligatoria la creación de escuelas de niñas en pueblos de más de quinientas almas, se reconocía por primera vez el derecho de la mujer a una instrucción primaria y, en segundo lugar, porque al proponer la creación de Escuelas Normales femeninas, se reconocía, también por primera vez, la conveniencia de dar una formación pedagógica a las maestras. Aunque también es cierto que se sanciona una instrucción pública femenina inferior a la masculina puesto que no prepara a la mujer para ningún trabajo que no sea el del hogar o el magisterio y además las maestras egresadas de estos centros tendrán una dotación económica que supone una tercera parte menos que la percibida por los maestros.

La escuela Normal Central de Maestras fue creada por Real orden de 24 de febrero de 1858 como parte del plan para convertir las Escuelas Normales de niñas en Escuelas de Magisterio que preparasen un cuerpo profesional de maestras para todos los niveles de la educación. A pesar de que estas medidas representaban tímidos avances para mejorar la enseñanza de las mujeres, la realidad es que estas iniciativas fueron poco efectivas porque los proyectos que se establecieron hasta mediados del siglo XIX no movían al cambio en la mentalidad dominante ni tampoco en el sistema educativo.

La Educación Secundaria femenina, por otra parte, carecía de sentido puesto que las mujeres no sólo no tenían en mente acceder a los estudios universitarios sino que ni siquiera les estaba permitido acudir a las aulas de cualquier Facultad sin pedir previamente autorización.

Por otra parte, la financiación del nuevo sistema educativo era tributaria de la mentalidad del Antiguo Régimen, puesto que en realidad todas sus esperanzas estaban puestas en las rentas de las fundaciones, legados, memorias y obras pías, que financiaban la enseñanza. El papel de los ayuntamientos y diputaciones tenía un carácter subsidiario puesto que sólo intervendrían con sus propios fondos si las aportaciones particulares y las rentas de las entidades no oficiales resultaban insuficientes. Con estos presupuestos a partir de 1839 se realizará una política sistemática de creación de Institutos de Segunda Enseñanza.

En Jaén, para 1842, Madoz afirma lo siguiente en relación con los Centros de Segunda Enseñanza:

En la enseñanza secundaria, abandonada hasta hace dos años, se hacen grandes esfuerzos para mejorarla. No había antes más que el colegio seminario de Baeza, resto de su célebre Universidad; pero después se han fundado otros establecimientos, sin contar el Instituto provincial de la capital, a saber; un Instituto local de segunda clase en Baeza con ocho cátedras, donde se cursan 3 años de filosofía, además de la teología en el seminario: está incorporado a la Universidad de Granada, y tiene de rentas los restos de las que poseía la Universidad literaria de dicha ciudad, doce mil reales en el presupuesto municipal y el ingreso de matrícula. Hay además colegio de segunda clase en Arjona, Úbeda, Andújar y Martos. (Madoz, 1845-50: 515).

Durante el Sexenio Revolucionario se intentarán introducir los ideales progresistas de la educación en materia de libertad de enseñanza y reforma de la Enseñanza Secundaria y Universitaria. Sin embargo el período resultó bastante pobre en realizaciones concretas en pro de la instrucción femenina, si exceptuamos las iniciativas semioficiales de Fernando de Castro en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer.

Fernando de Castro⁸ sabía la trascendencia del proyecto que estaba poniendo en marcha cuando, al inaugurar, el 21 de febrero de 1869, las *Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer*, en el Salón de Grados de la Universidad Central, afirmó que el tema elegido formaba parte de “Una de las cuestiones capitales que el progreso de la civilización ha traído a debate en las sociedades modernas”⁹.

En las conferencias tomaron parte, a lo largo de semanas sucesivas, las figuras intelectuales y políticas más destacadas del momento y sirvieron, entre otras cosas, para identificar a un núcleo de célebres krausistas interesados en el tema de la educación femenina, los cuales en 1876 formarían la Institución Libre de Ense-

⁸ Fernando de Castro había nacido el 30 de mayo de 1814. Leonés de origen. Catedrático y Vicerector del Seminario leonés, su fama le hace ser llamado a Madrid para ejercer una Cátedra de Historia en la Universidad. Aquí entra en contacto con el grupo krausista y asiste a las clases de Sanz del Río, atraído por el contenido de sus enseñanzas. En adelante dedicará sus esfuerzos a luchar contra la esclavitud y sobre todo, a favor de la instrucción del niño, de los pobres y de la mujer. Fue Rector de la Universidad Central desde 1868 hasta 1870 en que dimitió tras las algaradas universitarias de ese verano. Murió el 5 de mayo de 1874, Cifra: JIMÉNEZ LANDI, A. (1972), *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Taurus, pp. 88-101 y 395-402.

⁹ CASTRO, Fernando de (1869), *Discurso inaugural de las Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer*, Madrid, Imprenta Rivadeneyra, p. .3.

ñanza. Los conferenciantes se trazaron una meta común: la redefinición del ideal de esposa y madre para incluir cierto grado de cultura. De ahí que, pese a la diversidad de los aspectos tratados y de las personalidades que intervienen¹⁰, sea posible identificar una idea a la que todos aluden: la mujer tiene igual derecho e idéntico deber que el hombre a instruirse para que le sea posible realizar la misión que como individuo se le ha asignado y lo haga con las mayores garantías de éxito. Y esa misión consistía, según la mentalidad de los krausistas, en que la mujer alcanzara una capacitación para compartir las preocupaciones de un esposo progresista y saber comunicar esas ideas a su prole.

La forma en que todos los conferenciantes plantearon el tema de la enseñanza de la mujer supuso un éxito para la iniciativa de Castro y amplió el ámbito de resonancia de sus ideas dirigidas fundamentalmente a la burguesía y aunque estas iniciativas sólo beneficiaron en un principio a un reducido grupo de mujeres, tuvieron una gran importancia por iniciar una revisión del concepto tradicional de la instrucción de las mujeres. Las mejoras de las décadas siguientes se deben sobre todo a los esfuerzos de los krausistas y la Institución Libre de Enseñanza que se plasmarán en los Congresos Pedagógicos de finales de siglo (Capel, R.; 1986).

La revolución de 1868 trajo una cierta mejoría en el campo de la educación secundaria y superior de las mujeres. Pero incluso en esta nueva coyuntura España siguió un rumbo particular que la diferenció del patrón anglo-americano. Los reformadores educativos españoles se lanzaron a una campaña a favor de la ido-

¹⁰ El discurso inaugural corrió a cargo de Fernando de Castro, al que en sucesivos domingos siguieron los demás conferenciantes:

Joaquín M^a Sanromán: *La Educación social de la Mujer.*

Juan de Dios de la Rada y Delgado: *La educación de la mujer por la historia de otras mujeres.*

Francisco de Paula Canalejas: *La educación literaria de la mujer.*

Fernando Corradi: *De la influencia del cristianismo sobre la mujer, la familia y la sociedad.*

Ramón M^a de Labra: *La mujer y la legislación castellana.*

Santiago Casas (Dr.): *La higiene de la mujer.*

Segismundo Moret y Prendergast: *Influencia de la madre sobre la vocación y profesión de los hijos.*

José Echegaray: *Influencia del estudio de las ciencias físicas en la educación de la mujer.*

Gabriel Rodríguez: *Influencia de las ciencias económicas y sociales en la educación de la mujer.*

Florencio Álvarez Ossorio: *Algunas consideraciones generales sobre el matrimonio.*

José Moreno Nieto: *Influencia de la mujer en la sociedad.*

Tomás Tapia: *La religión en la conciencia y en la vida.*

Antonio M^a García Blanco: *Educación conyugal de la mujer.*

Francisco Pi y Margall: *La misión de la mujer en la sociedad.*

neidad de las mujeres como maestras que, en realidad, iba encaminada a brindar a las mujeres, por medio de las Escuelas Normales femeninas, la posibilidad de adquirir las bases de una enseñanza secundaria, pero no en los Institutos. A partir de la segunda mitad del siglo XIX y con esta referencia doméstica como máxima, se ofrecieron insistentes argumentos por parte de quienes intervinieron en el debate acerca de hasta dónde y para qué la educación femenina. Así Severo Catalina¹¹, que cuando apenas comenzaba la segunda mitad del siglo XIX consideraba una pretensión inalcanzable e inadecuada la educación superior de la mujer, escribía en estos términos:

“¿Por qué las mujeres no habían de acudir a Universidades y recibir grados y ejercer profesiones científicas e industriales? La mujer puede estudiar, puede saber: que estudie y sepa; ábranse Universidades para las mujeres; confiéraseles grados; que ejerzan profesiones científicas e industriales. ¡No te rías lector! El asunto es serio. No te asustes lectora; se trata de una utopía. Las que pedís sabiduría para vuestro sexo, reparad en lo que pedís: figuraos un matrimonio en que el marido resuelve problemas de Matemáticas, y la mujer estudia las categorías de Aristóteles; o más bien, figuraos los hijos de ese matrimonio. Dejad que el hombre organizado física e intelectualmente para el trabajo, cumpla en la tierra su misión. Dadas las condiciones de la actual sociedad, no es preciso que la mujer sea sabia; basta con que sea discreta”, (Catalina, S.; 1861, 261-263).

A medida que avanzó la Restauración, se empezaron a poner trabas legales –que no habían existido antes porque no hacían falta– al acceso de la mujer a la enseñanza secundaria y superior, señal de que estaban aumentando las solicitudes de matrícula.

La Real Orden de 16 de marzo de 1882 crea una norma contradictoria al autorizar a las mujeres, que ya estaban cursando estudios en los Institutos en esos momentos, a continuar los estudios universitarios si así lo desean, pero prohíbe la entrada de otras mujeres en las Facultades en el futuro. Pocos meses después, una nueva Orden, ésta de 19 de octubre del mismo año, prohíbe la matrícula de mujeres en la Segunda Enseñanza pero permite, a las que ya poseen título de Bachiller,

¹¹ Severo Catalina del Amo (Cuenca 1832 – Madrid 1871) era Catedrático de la Universidad Central. Sucesivamente desempeñó los cargos de Director de Instrucción pública (1866), Ministro de Marina (1868) y Ministro de Fomento en el gobierno presidido por González Bravo. En 1861 había ingresado en la Academia de la Lengua. Fue redactor de *El Sur* y de *El Estado*, y publicó numerosos libros.

matricularse en la Universidad. Esta orden se revoca por Real Decreto de 25 de septiembre de 1883 que, ante la solicitud de dos chicas de Linares para que se les permita matricularse en el Instituto provincial de Jaén, autoriza a las mujeres para cursar la Segunda Enseñanza pero no los estudios de Facultad, excepto a las que ya estuvieran matriculadas:

Real O. De 25 de septiembre de 1883.

Vistas las instancias de D. Tomás Pulido Pujalte y García y D. Jerónimo Ortega Andrés, vecinos de Linares en la provincia de Jaén, solicitando el primero a nombre de su sobrina D^a Trinidad Solís y el 2^o en el de su hija D^a Isabel Ortega, que dichas interesadas sean admitidas a matrícula en aquél Instituto provincial:

Resultando del expediente general instruido sobre la conveniencia de admitir a la mujer a los estudios superiores de 2^a enseñanza [...] Considerando que estas disposiciones respondieran a circunstancias del momento, quedando en pie la solución definitiva de las cuestiones planteadas por el Consejo de Instrucción Pública en su dictamen de 29 de enero de 1882, solución que como expone dicho alto Cuerpo, sólo puede darse preparando reformas legislativas que constituyan un plan de enseñanza de la mujer; considerando que como este plan exige tiempo y meditación para ser completo, no sería equitativo ni conveniente privar a la mujer de los medios de obtener los beneficios de la instrucción en los Establecimientos de 2^a enseñanza, esta Dirección General se ha servido acordar que se admita a la matrícula de dicho estudio sin derecho a cursar después los de Facultad, así a las expresadas D^a Trinidad Solís y D^a Isabel Ortega, como a las demás señoras y señoritas quienes en iguales condiciones lo soliciten en lo sucesivo¹².

Sin embargo, después de esta fecha, varias estudiantes siguieron sus carreras, protegidas por profesores y catedráticos que discrepaban del pensamiento gubernamental, por lo que se elevaron numerosas consultas a la superioridad (Solé Romero, 1990: 146). El número de alumnas siguió aumentando a un ritmo lento durante los años ochenta. En 1887, según Labra, 1.082 mujeres aparecen registradas en el apartado de estudios superiores y universitarios, y 1.433 habían cursado la segunda enseñanza frente a 55.504 hombres (Labra, 1905, 26-35).

Al año siguiente, una Real orden de 11 de junio de 1888 fijó la situación para el resto del siglo porque facultó a las mujeres para cursar estudios en Institutos y Universidades:

¹² *Ibidem*, p. 577

“...acordar que las mujeres sean admitidas a los estudios dependientes de esa Dirección General como alumnas de enseñanza privada; y que cuando alguna solicite matrícula oficial se consulte a la Superioridad para que esta resuelva según el caso y las circunstancias de la interesada”¹³.

Esta regla discriminatoria dificultó el ingreso de alumnas en la Universidad, al establecer que las mujeres tenían que solicitar un permiso especial de la superioridad para poder matricularse, y se mantuvo vigente hasta su derogación por otra Real Orden de 8 de marzo de 1910.

Un informe conservado en el Museo pedagógico que lleva el título de «Mujeres que han hecho estudios en las Universidades e Institutos oficiales de España en los últimos años» nos ofrece una valiosa información respecto a las estudiantes matriculadas en dichos establecimientos en el decenio de 1872 a 1881¹⁴. Esta información nos permite conocer el nombre y los estudios realizados por las primeras jóvenes, en su mayor parte niñas, que decidieron comenzar un tipo de estudios que en nada respondían a la mentalidad e intereses en que estaban siendo educadas.

En esta década se matricularon chicas en los Institutos de cuarenta provincias españolas: 18 en el Instituto de Gerona; 17 en el de Sevilla; 16 en el de Valencia; 15 en el de Barcelona; 9 en los de Madrid; 8 en el de Huelva; 7 en el de Cádiz; 6 en el de Baeza; 6 en el de Valladolid; 5 en cada uno de los de Palencia, Santander, Tarragona y Teruel; 4 en el de Lugo; 4 en el de Murcia; 3 en el de Cuenca; 3 en el de Guipúzcoa; 2 en cada uno de los de Albacete, Alicante, Almería, Badajoz, Coruña, Málaga, Ponferrada, Vitoria y Zamora; 1 en cada uno de los de Ávila, Bilbao, Cabra, Granada, Jaén, Jerez, Lérida, Mahón, Orense, Oviedo, Pontevedra, Salamanca y Santiago.

Una presencia que se fue incrementando cada año, aunque solo un pequeño número de ellas llegara a obtener el Título de Bachiller y continuaran sus estudios universitarios. En la mayor parte de los casos, estas alumnas se inscribieron sin ánimo de completar todo el plan de estudios; algunas realizan solo el examen de ingreso, otras permanecen en el Instituto uno o dos cursos y la mayoría se matricula cada año de pocas asignaturas.

¹³ *Colección de Reales órdenes y Órdenes Ministeriales relativas a Instrucción pública*, tomo 2, Madrid, Joaquín Baquedano, 1901, p. 474.

¹⁴ Citado en VICO MONTEOLIVA, Mercedes (1990): «La Mujer en el Instituto – Escuela de Málaga», en *Mujer y Educación en España (1700 – 1975)*, Universidad de Santiago, p 556. «Mujeres que han hecho estudios en las Universidades e Institutos oficiales de España en los últimos años», 1882, 33, MS, publicado en FLECHA GARCÍA, Consuelo (1998): «Textos y Documentos sobre Educación de las Mujeres», Sevilla, Kronos, pp. 235 – 259.

En Baeza, la experiencia iniciada por las hermanas Galindo Ortega, en septiembre de 1872, anima a otras tres jóvenes más que se matriculan como alumnas libres en el curso 1872/73. Son, pues, cinco las mujeres matriculadas en el Instituto de Baeza en 1872: las hermanas Galindo Ortega, naturales de Santa Fé, Granada, pero residentes en la calle del Cristo del Cambrón de Baeza; Emilia Wieden Portillo, de 17 años, natural de Córdoba, M^a del Carmen Cózar y Navarrete de 20 años de edad, natural de Baeza, y M^a Loreto Bribian y Gómez de 26 años, natural de Madrid, esposa del catedrático de Retórica y Poética y Vicedirector del Instituto, que presenta la solicitud para examinarse de Segunda Enseñanza el 10 de mayo de 1873 acompañada del preceptivo permiso de su marido quien “otorga a la misma su permiso legal para que pueda ser examinada y graduada de todas las asignaturas de Segunda Enseñanza y grado de Bachiller”¹⁵.

La importancia de este número de jóvenes matriculadas radica en son excepciones, pues hasta 1884 no volveremos a encontrar a ninguna nueva alumna matriculada en el Instituto. Y, por otra parte, siendo Baeza una pequeña población, con un recién creado Instituto libre, se adelanta en siete años a la primera matrícula efectuada por una mujer en el Instituto provincial de la capital. Quizá la explicación de este fenómeno puede estar en la presencia de un profesorado de corte liberal e imbuido en las ideas de la Revolución en un Centro nacido al amparo del espíritu de la libertad de enseñanza decretada en 1869.

Sin embargo en el Instituto provincial de Jaén no encontramos ninguna matrícula de alumnas hasta el curso 1880-81 en que lo hace Trinidad López y Sainz de Villegas, natural de Madrid,¹⁶ que se convierte en la primera mujer que obtiene el título de bachiller de toda la provincia, el 22 de enero de 1883¹⁷, puesto que en el caso de Baeza el primer título de bachiller conseguido por una mujer es el de M^a de la Capilla Ortiz y Casanova, que no lo obtiene hasta 1895.

Gracias al conjunto de factores que hemos venido analizando, la evolución de las posibilidades educativas para las mujeres españolas sufrió una desviación curiosa durante la última década del siglo XIX porque, como pone de manifiesto Consuelo Flecha, se malogró el desarrollo de una enseñanza secundaria femenina, como la que se estaba instalando en otros países occidentales en este momen-

¹⁵ A. I. B. Expediente personal de M^a Loreto Bribian y López.

¹⁶ *Memoria del Instituto provincial de Segunda Enseñanza De Jaén del curso académico 1881-1882*, Jaén, 1882. *Memoria del Instituto provincial de Segunda Enseñanza De Jaén del curso académico 1882-1883*, Jaén, 1883.

¹⁷ *Memoria del Instituto provincial de Segunda Enseñanza De Jaén del curso académico 1883-1884*, Jaén, 1884.

to, pero, en su ausencia, llegaron a suplirla las Escuelas Normales para mujeres. Esta curiosa anomalía revela tanto la meta real de los que se interesaron por la reforma de la instrucción femenina, como lo arraigada que estaba la ideología doméstica en la imaginación burguesa española. Así pues, la mejor vía oficial para adquirir una enseñanza secundaria ofrecida por el Estado, continuó siendo el ingreso en las Escuelas Normales de Maestras, que funcionaban para remediar, en cierta manera, la falta de Institutos para mujeres.

Sin embargo, al finalizar el siglo XIX, para la mayoría de las españolas siguió siendo imposible siquiera ingresar en una Escuela Normal. Este es el caso de las mujeres de la provincia de Jaén cuya escuela Normal femenina no se crea hasta 1914 (Sancho, M^a I. 1999).

A comienzos del siglo XX la educación en todos los niveles, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria, presentaba un cuadro desolador y en el ambiente de crisis finisecular, agudizado por los desastres de Cuba, cundió en amplios sectores de la sociedad la convicción de la necesidad urgente de una reforma radical de la educación como base de la regeneración nacional. Esta explosión de interés por las cuestiones pedagógicas, promocionada por institucionistas y regeneracionistas, va a traer consigo unas reformas que beneficiarían a la educación de la mujer.

Señal del nuevo ambiente será la creación en 1900 de un Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Pero a pesar de las reformas de Romanones, no será hasta 1910 que Canalejas, como Presidente del Consejo de Ministros, plantee una política pedagógica más claramente encaminada a mejorar la instrucción pública de las mujeres, eliminando las trabas que existían para su acceso a la Universidad y dando validez legal a los títulos académicos obtenidos por la mujer para el ejercicio de todas las profesiones relacionadas con el Ministerio de Instrucción Pública y abriendo las oposiciones y concursos para puestos en iguales condiciones que los hombres.

En relación con esta medida, hay que aclarar que, ante una práctica totalidad de profesores masculinos en los Institutos, supuso un logro en la integración laboral del personal docente femenino y en el inicio del proceso de feminización docente, en niveles que hasta el momento habían sido vedados a la mujer por no poseer el nivel adecuado de formación. En este sentido, la primera mujer que obtiene una plaza por oposición para institutos, lo hace en 1918 para el Instituto de Baeza.

La escolarización primaria femenina experimenta un avance cualitativo ya que a partir de 1909 se hace obligatoria la escolarización hasta los doce años. Se amplían los contenidos curriculares en los centros públicos para niñas y se inclu-

yen materias como doctrina cristiana, historia sagrada, lengua castellana, aritmética, geografía e historia y geometría y, por último, rudimentos de derecho, física, química y ciencias naturales, fisiología e higiene, trabajos manuales, ejercicios corporales y labores. Pero este programa avanzado no da los resultados esperados por el deficiente estado de los centros, las pésimas condiciones de salario de las maestras, el absentismo de las niñas que debían ayudar a sus madres y la deficiente preparación de las maestras.

La llegada de la Segunda República trastocará los presupuestos escolares porque abre las puertas a la coeducación, si bien, excepto en las Escuelas Normales, no llegará realmente a establecerse. Más bien debemos considerar las experiencias pedagógicas realizadas como un indicio de la creciente extensión de un modelo de escuela única mixta, frente al anterior de escuela separada, cuando la precariedad de los servicios escolares o el bajo número de los alumnos y otras circunstancias no hubiesen ya forzado la adopción de este modelo de escuela mixta (Costa, A.; 1990, 114-115).

Sin embargo, la República tuvo una vida demasiado corta para que se produjesen cambios sustanciales en las costumbres o actitudes hacia las mujeres. En el corto período republicano la irrupción del franquismo impidió que los pasos dados en el sistema escolar pudieran madurar ya que el programa político de los nacionales, como es sabido, comprendía la vuelta al ideal tradicional de la mujer en su casa (Scanlon, G.; 1987, 93-207). En efecto, acabada la contienda civil, el régimen de franco plantea que la función suprema de las mujeres está en la maternidad¹⁸ (B.O.E. de 29 de diciembre de 1939) y encarga a la Sección Femenina de F.E.T y de las J.O.N.S :“La formación para el Hogar de las Mujeres pertenecientes a los Centros Educativos”¹⁹.

En este sentido es bastante significativa la opinión que en 1943 nos da Mailló: “El problema de la educación femenina exige un planteamiento nuevo (...) En primer lugar, se impone una vuelta a la sana tradición que veía en la mujer la hija, la esposa y la madre y no la “intelectual” pedantesca que intenta en vano igualar al varón en los dominios de la Ciencia. “Cada cosa en su sitio”. Y el de la mujer no es el foro, ni el taller, ni la fábrica, sino el hogar, cuidando de la casa y de los hijos, de los hábitos primeros y fundamentales de su vida volitiva y po-

¹⁸ El Decreto de 28 de diciembre de 1939 (B.O.E. DE 29 de diciembre), encomienda con carácter exclusivo a la Sección Femenina de FET y de la JONS la formación integral de la mujer española cuyo ideal de formación se cifra en *Dios, Patria y Hogar*.

¹⁹ *Ibidem*

niendo en los ocios del marido su suave lumbre de espiritualidad y de amor” (Maillo, A.; 1943).

Los planes de desarrollo, impuestos por los tecnócratas de los años sesenta, las divisas procedentes del turismo y la emigración, acaban con la imagen de la mujer tradicional, ama de casa, para elevarla a la categoría de productora, como mano de obra imprescindible en la planificación desarrollista.

En los Institutos de Enseñanza Media se encuentran ya profesoras de diferentes disciplinas que, en muchos casos, han ganado su plaza por oposición, junto con otras encargadas de las asignaturas de la Escuela del Hogar. Será sobre todo a partir de los años 50, cuando las cifras de representatividad docente femenina comiencen a elevarse en este sector. En este sentido, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 elaborada por Joaquín Ruiz Giménez supondrá un proceso de democratización que beneficiará la presencia masiva de las mujeres en la Enseñanza Media. El avance en este nivel de enseñanza es tan espectacular, sobre todo a partir de los años 60, que la evolución social hará necesaria una reforma de la Ley de Ruiz Jiménez, con la Ley General de Educación de 1970 que establece la educación mixta y más tarde con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo que plantea la introducción de la coeducación en la enseñanza obligatoria.

Más arduo estará el acceso de la mujer a la Universidad. Si como alumna ya se ha comentado que lo tiene difícil y hasta bien entrados los años veinte no se puede hablar de la existencia de un colectivo femenino estudiantil, la mujer como docente sólo irrumpe en este contexto con Emilia Pardo Bazán. Ella no será aceptada ni por el claustro ni por el alumnado, que no verán con buenos ojos su intromisión.

Quizá donde se producen mayor número de transformaciones en la década de los cincuenta es en la Universidad porque en estos años tiene lugar un importante aumento de la presencia femenina en el nivel superior de la enseñanza, que, muestra ya una incorporación constante aunque lenta y en grado diferente según las Facultades (Agulló, M^a C.; 1999, 275). Pero todavía habrá que esperar a los años sesenta para que se produzca la incorporación masiva de las mujeres en el sistema educativo universitario (Rubio y Mañeru, 1989, 7-20).

La llegada femenina a este contexto es el proceso más lento y tardío que se da en educación. Pese a ello, se puede afirmar sin riesgo de equivocarnos que la presencia femenina en este nivel es grande y que con él se concluye el acceso de las mujeres a todos los niveles educativos existentes. Ahora bien, un análisis más minucioso nos permite reconocer que la igualdad en la Universidad española es, en muchos casos, más formal que real.

Las mujeres españolas han experimentado un rápido proceso de cambio social. Este proceso se ha producido de forma acelerada, en un período de tiempo muy breve, puesto que la primera generación de mujeres profesionales españolas nació hacia los años 50 del siglo XX y comenzaba a ejercer su actividad laboral hacia finales de 1970 o comienzos de 1980, aunque es cierto que, con anterioridad a estas fechas, podemos encontrar mujeres con estas características también lo es que destacan por su excepcionalidad. Pues bien, en este proceso de cambio, las mujeres están incorporándose al modelo cultural masculino, que se mueve en torno al trabajo remunerado, no de manera igualitaria ni en todos los campos. En este sentido resulta clarificador el escaso acceso de las mujeres a las cátedras universitarias y esto es así en todas las universidades.

En el estuendo estudio realizado por M^a Antonia García de León y Marisa García de Cortazar, se puede perfectamente comprobar que la estructura del profesorado universitario es la de una pirámide en cuya gran base se sitúan los profesores no numerarios; en un segundo escalón bastante similar al anterior, los profesores titulares y, finalmente, hay una cúpula minúscula que es la representada por los catedráticos de universidad. Esta imagen es mucho mas exagerada si la representación se realiza por sexos. Todo ello contrasta enormemente con la presencia femenina en las aulas universitarias, incluso en las de estudios avanzados de doctorado en las que la presencia femenina supera el 50% (García León y García de Cortazar, 2001).

En el caso de Jaén, en estos momentos más del 50% de los universitarios son mujeres, un porcentaje que ha crecido a un ritmo vertiginoso, ya que hace una década las universitarias apenas superaban el 30%.

La situación mayoritaria de la mujer entre el alumnado no se aprecia en la misma medida entre el profesorado. En la universidad de Jaén hay unos 700 profesores de los que 250 son mujeres. De estas 250, 18 ocupan cargos de representación. La mayoría imparten clases en las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y Sociales y Jurídicas y se observa una presencia masiva de las mismas en los niveles de contratación mientras que ese porcentaje disminuye considerablemente conforme ascendemos en la función pública.

Con respecto a los estudios que cursan las alumnas destaca el reducido nº de mujeres que se decanta por las carreras técnicas y en el sentido opuesto, Derecho es la carrera que acoge a más mujeres, seguida de Administración y Dirección de Empresas.

CONCLUSIONES

Si ha habido un ámbito en el que el gran cambio social experimentado por el mundo occidental, pueda calificarse de enorme, éste ha sido el relativo a la vida

de las mujeres. Este cambio se ha concentrado en la sociedad española de una forma abismal, por motivos políticos e históricos.

En efecto, el notable cambio social experimentado por la sociedad española durante las últimas décadas ha sido especialmente significativo si observamos las modificaciones producidas en las relaciones sociales entre hombres y mujeres. No obstante todavía es cierto que se siguen reproduciendo muchas de las pautas diferenciales en la educación de uno y otro género. En otras palabras, a los hombres se les sigue socializando casi en exclusiva para su desarrollo vital en el ámbito de lo público, mientras que a las mujeres se las sigue alentado para el desarrollo de sus actitudes afectivas para la atención y el cuidado de los demás, preferentemente en el espacio doméstico. Sin embargo también es cierto que las mujeres han sido las primeras en romper con estas limitaciones y son cada vez más las que no se conforman con triunfar en el ámbito de lo doméstico y, por otra parte, también es cierto que el propio orden social permite una mayor transgresión del orden femenino que del masculino.

En la actualidad, y en el marco de las sociedades occidentales avanzadas, hay que destacar que el tema del análisis del poder se ha convertido en un foco de interés prioritario y ello vinculado al plano de lo social y político. Pero aún cuando hoy resulte casi imperceptible el dominio sexual, es tal vez la ideología que más profundamente se halla arraigada en nuestra cultura por cristalizar en ella el concepto más elemental del poder (Mollet, 1975).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANCIA, M^a Desamparados (1996): *La enseñanza de la mujer en el Jaén del Deán Mazas. Ilustración y Jaén*, U.N.E.D.
- ARENAL, Concepción (1884): *La mujer del porvenir* 2^a edic., Madrid Lib, Fernando Fé.
- ARIAS DE SAAVEDRA, Inmaculada (1987): *Las Sociedades Económicas de Amigos del País del Reino de Jaén*, Diputación provincial de Jaén y Universidad de Granada.
- BALLARÍN, P (2001): *La educación de las mujeres en la España Contemporánea (siglos XIX y XX)*. Madrid, Síntesis Educación.
- CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M^a (1982): *El trabajo y la Educación de la mujer en España (1900 – 1930)*, Madrid, Ministerio de Cultura, Estudios sobre la mujer.
- CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M^a (1990): «Debate, conquistas y expectativas de la enseñanza de la mujer española durante la edad de plata», en A. A. V. V. (1990): *Mujer y Educación en España (1868 – 1975)*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago.

- CASTRO, Fernando de (1869): *Discurso inaugural de las Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer*, Madrid, Imprenta Rivadeneyra.
- CATALINA, Severo (1861²): *La mujer. Apuntes para un libro*, Madrid, A.de San Martín Editor.
- CRUZ RODRÍGUEZ, M^a Alcázar (2002): *Historia del Instituto "Santísima Trinidad" de Baeza (1869-1953). Aportaciones a la historia de la educación de las mujeres*, Jaén, Universidad de Jaén.
- CRUZ RODRÍGUEZ, M^a ALCÁZAR (2001): «El Colegio de Humanidades de Baeza», en *Libro Homenaje al profesor Coronas Tejada*, Jaén, Universidad de Jaén.
- CRUZ RODRÍGUEZ, M^a ALCÁZAR (2002), *Fuentes para una Historia de la Educación secundaria en la provincia de Jaén. El Instituto «Santísima Trinidad de Baeza*, Jaén, Universidad de Jaén.
- CRUZ RODRÍGUEZ, M^a ALCÁZAR (2003): «Coeducación: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular», en *Revista Aula*, 7, 238-252, Úbeda, SAFA.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo (1998): «La incorporación de las mujeres a los Institutos de Segunda Enseñanza», en *Historia de la Educación*, nº17.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo (1998): «Textos y Documentos sobre Educación de las Mujeres», Sevilla, Kronos.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo y DELGADO FERNÁNDEZ, Ascensión (1996): «Alumnas del Instituto de Segunda Enseñanza de Cádiz antes de 1910», en *Tavira* (2^a época), nº 13.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo, (1996): *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Nancea.
- GIL DE ZÁRATE, Antonio (1855): *De la Instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- GÓMEZ GARCÍA, M^a Nieves (1996): *Pasado, presente y futuro de la Educación Secundaria en España*, Sevilla, Kronos.
- GRAÑA CID, M. M. (1994): *Las sabias mujeres: educacion, saber y autoría (siglos III-XVII)*, Madrid, Asociación cultural AI-Mudayna.
- LABRA, Rafael M^a (1905): *La cuestión social contemporánea: El problema jurídico de la mujer*. Madrid, Centro Ed. de Góngora
- LUZURIAGA, Lorenzo (1919): *El analfabetismo en España*, Madrid, Cosano.
- MADOZ, Pascual (1845-1850): *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus posesiones de Ultramar*, Edición facsímil, Valladolid, Ámbito Ediciones.
- MARTÍNEZ DE MAZAS, José (1794): *Retrato al natural de la ciudad y término de Jaén*. Jaén, Impr. de Pedro Doblas

- PARDO BAZÁN, Emilia (1976): «Propuesta de Conclusiones de Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano», en *La mujer española y otros artículos feministas*, Madrid, Editora Nacional.
- SAN ROMÁN GAGO, Sonsoles (dir) (2002), *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- SANCHO RODRÍGUEZ, M^a Isabel (1996): «Las escuelas de niñas en el Jaén decimonónico. Apuntes para su historia», *Senda de los Huertos*, nº 42, 51-54
- SANCHO RODRÍGUEZ, M^a Isabel (1999): *La Escuela Normal de Jaén, 1843-1940*, Jaén: Ayuntamiento de Jaén.
- SANCHO RODRÍGUEZ, M^a Isabel (2000): «La mujer de Jaén y el magisterio en el siglo XX», en *Senda de los Huertos*, nº 57-60, I, 175-194.
- SANCHO RODRÍGUEZ, M^a Isabel (2001): «*Maestra, maestro* en los diccionarios de la Real Academia Española», *Homenaje a Luis Coronas*, Universidad de Jaén, Jaén.
- SCANLON, Geraldine (1987): «La mujer y la instrucción pública. De la Ley Moyano a la II República», en *Hª de la Educación*, nº 6.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1990): «Espacios masculinos, Espacios femeninos. El acceso de la mujer al Bachillerato», en *Mujer y Educación en España (1868 – 1975)*, Santiago, Universidad de Santiago.

