

LAS ESCUELAS DE AMIGA: ESPACIOS FEMENINOS DE TRABAJO Y EDUCACIÓN DE PÁRVULOS Y DE NIÑAS

«Las escuelas de amiga»: female spaces for infants and girls work and education

R. Clara REVUELTA GUERRERO y Rufino CANO GONZÁLEZ
Universidad de Valladolid. Correo-e: rcrevuelta@gmail.com
Universidad de Valladolid. Correo-e: rcano@pdg.uva.es

Fecha de aceptación definitiva: 2 de febrero de 2010
Bibliid. [0214-3402 (2010) n.º 16; 155-185]

RESUMEN: Partiendo de los escasos datos que la Historia de la Educación recoge (en sus diversas áreas) acerca de las escuelas de amiga, nos planteamos una serie de preguntas a las que tratamos de dar respuesta. En ese empeño, tres hipótesis básicas estructuran nuestro trabajo:

- «La escuela de amiga constituye un hecho histórico no esporádico, sino generalizado, al menos en Andalucía y algunas otras zonas de la geografía española (como las dos Castillas)».
- «Las escuelas de amiga presentaron dos variantes en su manifestación: como escuelas de párvulos y como escuelas populares de niñas».
- «Regentadas por mujeres se constituyeron igualmente en espacios femeninos de trabajo».

El proceso de verificación de estas hipótesis se fundamenta en los datos que nos aporta una serie de fuentes documentales basadas en testimonios de carácter literario, histórico-pedagógico, periodístico, legal, iconográfico..., de otras tantas figuras reconocidas por la Historia.

Su análisis nos permite llegar a conocer algunas de las características de dichas escuelas, así como verificar las hipótesis.

PALABRAS CLAVE: siglos XVI-XX, espacios femeninos, escuelas de amiga, escuelas de párvulos, escuelas de niñas, España.

ABSTRACT: Starting with the limited information that the «History of Education» has gathered (in its diverse areas) about the «schools of friends» («Las escuelas de amiga»), we must think about a series of questions which we will try to answer. In this endeavour, there are three basic hypotheses which structure our work:

- «The school of friends (“La escuela de amiga”) constitutes an historic fact which wasn’t sporadic, but generalized, at least in Andalucía and some other Spanish geographic areas (as those in both Castillas)».

- «The school of friends (“La escuela de amiga”) presented two variations in its manifestation: such as pre-school schools (“párvulos”) and popular girls schools (“escuelas populares de niñas”)».
- «Managed by women and set up in female work spaces».

The process of verification of these hypotheses are founded on the information from a series of documentary sources which are available to us and are based on testimonies of diverse natures such as literary, historic-pedagogic, journalistic, legal, iconographic etc. and from other figures recognised by history.

Their analysis allows us to get to know some of the characteristics of said schools, as well as the verification of the hypotheses.

KEY WORDS: XVI-XX century, female work spaces, school of friends, pre-school schools, popular girls school, Spain.

1. Introducción

CUANDO NOS PLANTEAMOS EXPLICAR A LOS ALUMNOS, en nuestros cursos de Historia de la Educación Infantil, el nacimiento de la educación no formal de los párvulos en España, es obligado hacer referencia a las escuelas de amiga. Los textos de historia de la educación, europea o española, que contemplan entre sus periodos históricos el siglo XIX, no suelen hacer referencia a ellas o, si lo hacen, simplemente las citan¹ (Sureda, 1984: 46; Ruiz Berrio, 1992: 10). Según una idea bastante generalizada por cierto, se trata de pseudoescuelas, más bien una «especie de guarderías», como apunta Ruiz Berrio (*ibidem*: 10):

Las «escuelas de amiga» españolas, las «salles d’assile» francesas u otras instituciones semejantes en el mundo occidental no pasaron de ser en realidad más que una especie de guarderías².

Idea, por otra parte, presente en Pablo Montesino (1992: 48) cuando nos habla del origen y carácter especial de las escuelas de párvulos:

Después hubo verosímilmente en todos los países algunas mujeres pobres que por su edad u otra razón no se podían destinar a otra cosa, y con la esperanza de alguna recompensa o retribución se dedicaron a recoger y custodiar los niños pequeños de las vecinas o conocidas que les daban este encargo; y las *Dameschools* inglesas, las *Salles d’asile* francesas, y nuestras *Escuelas de amigas* en algunos puntos de España, no han tenido en realidad otro objeto y han estado reducidas a este servicio.

¹ Así sucede en el texto de Bernard SUREDA (que se hace eco de la cita de Pablo Montesino sobre el particular) *Liberalismo y educación en España* o en la «Introducción» de Julio RUIZ BERRIO al *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos*, de Pablo Montesino.

² Nosotros no compartimos esa identificación que hace Julio Ruiz Berrio entre las escuelas de amiga españolas y las *salles d’assile* francesas. Las *salles d’assile* cumplieron, sí, una función de guardería, pero respecto de ellas se puede hablar de una organización como centro educativo y de un currículum específicamente establecido hasta en la metodología y recursos didácticos necesarios para el desarrollo de las lecciones, como nos prueba su fundador (REVUELTA GUERRERO y CANO GONZÁLEZ, 2008: 225-239). Quizá la asimilación que hace Pablo Montesino entre un tipo y otro de escuela, como podemos observar en la nota n. 3, ha contribuido a que hayamos llegado a establecer una identificación errónea.

Pero ¿realmente fue así?, ¿era ésta su única función, su única realidad? Nosotros entendemos que, siendo ello cierto, no es toda la verdad. Las escuelas de amiga no fueron siempre simples guarderías, aunque ésa haya constituido una de sus formas de manifestarse, ni sus «maestras» simples cuidadoras de una infancia precaria, aunque su oficio, por lo limitado de su rendimiento económico, podamos ponerlo en parangón con esos «menudos oficios», «pretextos de existencia», a que alude Larra (1965: 243-256); unas y otras cumplieron funciones significativas en la educación, principalmente de las niñas, durante un largo espacio de tiempo de nuestra historia, y a probarlo se orienta este trabajo.

2. Primeros interrogantes, hipótesis, fuentes

Las razones anteriores nos llevan a preguntarnos ¿qué sabemos en realidad acerca de estas escuelas?, ¿qué podemos decir de las mismas que suponga conocimiento fundado de su entidad? Para dar respuesta a estos interrogantes vamos a servirnos (aparte del testimonio de Pablo Montesino) de diversos testimonios documentales: ocho procedentes de la pluma de otras tantas figuras históricas (de ellos, cuatro pertenecientes al ámbito de la literatura, poesía y novela —Luis de Góngora y Argote, Serafín Estébanez Calderón, Cecilia Böhl de Faber y Juan Ramón Jiménez—, uno al del periodismo —Luis Bello—, otros dos al de la pedagogía —Charrier en Francia y Andrés Manjón en España— y otro al de la medicina —Federico Rubio y Galí—); varios a la prensa del último tercio del siglo XVIII (*Gazeta de Madrid*); y otro procedente del ámbito de las bellas artes (pintura —Domingo Muñoz—). También nos apoyaremos en el testimonio oral (fuente de historia viva) de personas que conocieron y vivieron en su infancia esta realidad.

Hemos de tener en cuenta que el carácter de las fuentes utilizadas (algunas predominantemente discursivas, procedentes del ámbito de la literatura) no puede desvincularse de su consideración como hechos de mentalidad y, por lo tanto, la valoración que de los mismos hagamos debe realizarse desde esa perspectiva.

El valor que la literatura y la pintura costumbrista ofrecen para la reconstrucción de la historia de las escuelas de amiga podemos considerarlo como una de nuestras hipótesis previas. Por lo que respecta a la literatura el valor de testimonio histórico que presentan los artículos de costumbres y las obras literarias de este género, respecto de los objetos a que aluden, constituyen una hipótesis suficientemente constatada y probada³; entre otras razones, porque el articulista, o el escritor de costumbres, no eleva un objeto a ese rango sino cuando lo ha constatado como un hábito de vida o un tipo de personaje en la sociedad de su tiempo. El *costumbrismo* en cuanto campo literario ha sido considerado como la «descripción más o menos pormenorizada de un hábito de vida o de un tipo de personaje» (González Troyano, 1985: 15), y nos ofrece «en cuadros aislados, un trasunto de la realidad de su tiempo» (Correa Calderón, 1970: 19). José Joaquín Mora, editor del siglo XIX, nos da testimonio y razón de ese género literario y, con ello, avala su valor de fuente documental válida (Mora, 1849; Bravo-Villasante, 1979: 16-17). La misma Cecilia Böhl de Faber (1979: 214-215) reconoce este valor y nos da, en la

³ Véase a este respecto: CORREA CALDERÓN (1965), FERNÁNDEZ MONTESINO (1964), UCELAY DA CAL (1951).

defensa que hace de la novela de costumbres, razones por las que podemos utilizar este género literario como fuente histórica para el conocimiento de las sociedades.

Es evidente que la novela de costumbres utilizada como fuente histórica nos ofrece, en principio, dos tipos de datos: unos descriptivos de la realidad en que se inspira. Otros, valorativos; éstos habrá que tratarlos desde el imaginario colectivo que da entidad a la mentalidad de la época de referencia. También las «memorias» nos ofrecen datos descriptivos, que se refieren a hechos concretos y situaciones vividas por el autor; y datos valorativos, que manifiestan la mentalidad del autor y la mentalidad social de su época. En este trabajo nos hemos servido básicamente de los datos descriptivos, y si, en algún momento, hacemos uso de algún dato valorativo no lo aceptamos sin someterle previamente al análisis y crítica que nos confirme su fiabilidad y validez. Por otra parte, el testimonio que desde el campo histórico-pedagógico nos llega (Andrés Manjón y Luis Bello), lo consideramos suficientemente probado, tanto desde la perspectiva de su validez como de la de su fiabilidad.

Respecto a la literatura satirizante y populista de Góngora, su misma naturaleza pone de relieve su inspiración en los hechos de la vida popular. La forma en que son presentados puede distorsionar la imagen objetiva o real de los mismos; pero, no por ello deja de darnos constancia de la realidad en que se inspira.

Del valor de la prensa como fuente documental creemos que no es necesario hablar, pues está suficientemente probado y admitido, siempre y cuando se utilicen los datos bajo el crisol de la crítica interna a que debe someterse todo documento histórico. En nuestro caso, utilizamos esta fuente documental, en este trabajo, en cuanto corrobora la existencia de un hecho testimoniado también desde otras fuentes.

Por lo que respecta a la pintura costumbrista como fuente podemos repetir las mismas esenciales razones que hemos dado para la literatura de igual género⁴.

Basándonos en estos argumentos las hipótesis que sostenemos se formulan de la forma siguiente: a) la presencia de la escuela de amiga aparece como un hecho histórico no esporádico, sino generalizado, al menos, en Andalucía⁵ y algunas otras zonas de la geografía española (como las dos Castillas)⁶; b) las escuelas de amiga se manifestaron bajo dos variantes: como escuelas de párvulos y como escuelas de niñas; c) las escuelas de amiga se constituyeron en espacios femeninos de trabajo.

Sean pues nuestro objeto de estudio las escuelas de amiga.

3. Entidad de las escuelas de amiga y cuestiones que nos plantean

Pseudoescuelas, refugios, berreaderos, escuelas, academias, lexemas todos que expresan matices los cuales, a tenor de momentos y lugares, han dado entidad a

⁴ Razones que, en este caso, vienen reforzadas por los datos que conocemos acerca de la biografía del autor que firma la obra utilizada como documento histórico.

⁵ Según testimonio de Martínez Medrano y Escudero Escorza, las escuelas de amiga, con el tiempo, fueron conocidas en la región andaluza como «escuelas de perrilla», justificándose tal denominación en el hecho de que «el coste diario era de unos céntimos y a la entrada cada niño debía mostrar su monedita». MARTÍNEZ MEDRANO y ESCUDERO ESCORZA (1982: 12-13).

⁶ Nos consta la existencia de estas escuelas en Extremadura. Otras historiadoras con las que hemos tratado este tema afirman haber encontrado en esta región datos relativos a dicha existencia.

las llamadas «escuelas de amiga». Apoyándonos (en cuanto cita más aludida) en el testimonio que Andrés Manjón transmitió en sus Hojas del Ave María, y que coincide parcialmente con el transmitido por Pablo Montesino, sabemos que se trata de una pseudoescuela, o mejor de «un germen de escuela» que atendida por una mujer del pueblo, generalmente mayor, viuda o soltera, sola e inculca, recoge niños y niñas pequeños con el fin de obtener unos mínimos recursos que le permitan, mínimamente también, salvar el problema de la existencia, al tiempo que cumple una función social, cuidando de los niños cuando sus padres o madres se encuentran fuera de casa en sus trabajos. Dice don Andrés Manjón (1956: 260):

Maestra Migas, y también de amigas, llaman por aquí a la mujer que, piadosa y bienhechora, recoge en su portal a los niños más pequeños de los vecinos, cuidando de ellos y enseñándolos a rezar, y a veces a leer, por la modesta retribución de cinco céntimos diarios.

La cita anterior nos ofrece una información algo más rica que la de Pablo Montesino, por cuanto al «recoger y custodiar» se suman el «enseñar a rezar y, a veces a leer» entre sus funciones. Por ello, podemos entender que las escuelas de amiga (la maestra «miga»⁷, o «amiga») no sólo cumplían una función social (de asistencia principalmente a las madres trabajadoras), sino también educativa o instructiva (aunque fuera en expresión reducida o limitada al aprendizaje de algunas oraciones y, no siempre, al de los rudimentos de la lectura), al tiempo que, en cuanto espacio laboral, se constituían en medio de supervivencia de mujeres desprotegidas.

Pero Andrés Manjón no será el único pedagogo que ponga su atención en la «amiga». Otro educador y estudioso de la educación de la infancia de su tiempo, Charrier (1929: 13), nos habla de la «celadora», figura que en Francia cumplía la misma misión que la «amiga» manjoniana en España:

Modestos son los orígenes de la escuela de párvulos. Durante mucho tiempo los niños comprendidos en este periodo de la educación, y principalmente en el campo, fueron fiados a *celadoras* que los reunían en *refugios*. Era preciso, en efecto, recoger a los pequeños, ya que en su casa, el padre, la madre y hasta los hermanos y hermanas mayores, vivían y trabajaban en el campo. Sin ninguna vigilancia, hubieran permanecido solos y abandonados en las calles de la ciudad, expuestos a mil peligros. La celadora permanecía al lado de los niños, haciendo media o hilando y dejándolos correr y gritar, alejando de ellos todo peligro. Era, pues, una función fácil de llenar [sic].

Más cruda es la realidad que nos describe la cita recogida por Eslava Galán y Rojano Ortega (1997: 118) cuando, al analizar la situación sociolaboral de la España de finales del siglo XIX y comienzos del XX, y presentarnos la escuela de la «miga» como un «jardín de infancia», haciéndose eco de voces autorizadas de la época que estudia, nos da, como una de sus notas características, la de ser un «berreadero»:

⁷ Denominación con que aparece en otras tres composiciones de nuestra literatura costumbrista andaluza, lo que nos lleva a entender ese «llaman por aquí» de don Andrés Manjón con una extensión que desborda el Sacromonte granadino y abarca, al menos, amplias zonas de Andalucía.

Por otra parte, la mujer del obrero muy a menudo aportaba un jornal a casa (aunque las estadísticas disimulen este potencial mercado laboral). Estas obreras solían dejar sus hijos al cuidado de alguna vecina, mediante estipendio, o los ingresaban en los *refugios*, especie de guarderías de pobres donde se les daba «sopas de pan y catecismo», o en la *miga*, jardín de infancia. Un observador de 1910 describe poéticamente uno de ellos en los siguientes términos:

Era un corral, un aprisco, un berreadero, donde los pequeñines iban a diablear, a reír, a emberrechinarse, a hozar la tierra, a relinchar como los potros, a mugir como los bueyes y a cocear como los burros.

Pero ¿en qué medida las referencias de don Andrés Manjón, de Charrier y de la voz autorizada que recogen Eslava Galán y Rojano Ortega, reflejaban la realidad? ¿Era esto todo lo que se podía decir de las escuelas de amiga? Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que esas tres voces nos describen *una realidad*, la que el primero conoció en sus subidas al Sacromonte, en Granada, el segundo en su larga trayectoria de inspector honorario de primera enseñanza en Francia y el anónimo tercero en sus observaciones de 1910, pero ésa no era toda la realidad que se escondía tras las llamadas «escuelas de amiga».

Una de las cuestiones que se nos plantean es ¿desde cuándo existían las escuelas de amiga? Si no podemos responder con propiedad a esta pregunta, sí podemos afirmar que, al menos, en el siglo XVI Luis de Góngora y Argote (1972: 44) constata su existencia en la letra de un romance fechado en 1580. No son desconocidos, para los historiadores de la educación, los siguientes versos con los que da fe de su presencia en la sociedad de su tiempo:

Hermana Marica,
mañana que es fiesta,
no irás tu a la amiga
ni yo iré a la escuela.

Breves palabras para un testimonio importante como correspondía a la mentalidad de un hombre en el que prima la idea. Cuatro versos con los que Góngora, al tiempo que ratifica un hecho⁸ nos sugiere también dos nuevos interrogantes. Por otra parte, si hemos de admitir como testimonio probado el de Luis Bello (1925), cuando, refiriéndose a la sociedad que fundara Pablo Montesino para propagar y mejorar la educación del pueblo, dice: «Ella dió [sic] el impulso para transformar *la amiga*, las escuelas de amigas, tal como las frecuentó de chico D. Luis de Góngora, en escuelas de párvulos», tendríamos que admitir el romance como testimonio de una manifestación educativa de la sociedad cordobesa.

Antes de precisar las cuestiones que la lectura de los anteriores versos nos sugiere —y como justificación de las mismas—, no podemos dejar de considerar que Góngora, en los versos con que comienza este romance, está planteando una oposición o, más concretamente, está realizando una diferenciación entre la «escuela» y la «amiga». Podía ser que «ir a la amiga» fuera una expresión que aludiera a una realidad humana superior a una persona, como así es. Evidentemente, cuando resaltamos un «objeto» de conocimiento como diferente de otro, lo hacemos porque

⁸ Posiblemente observado en su Córdoba natal, o en Salamanca, donde estudió; no así en Madrid adonde llega a comienzos del siglo XVII, época en que ya había escrito el romance.

ambos tienen algo en común que los une o relaciona, pero también algo distinto que los separa. La diferencia evidente no necesita ser demostrada o resaltada. No nos equivocamos al suponer que la «amiga» a que se refiere Góngora tiene algo de común con la escuela a que acuden los niños en edad apropiada para ello: su carácter de lugar de encuentro de un grupo de niños, de institución o pseudoinstitución educativa; y algo diferente, que puede venir dado por la edad de los niños y niñas allí recogidos (con lo que estaría aludiendo a una escuela —pseudoesuela— de párvulos), o puede venir dado por el sexo de los sujetos asistentes a ella (con lo que se trataría de una escuela de niñas, dado que la norma de personitas asistentes a la escuela, desde la categoría sexo, era masculina). Concretando pues, las cuestiones o hipótesis que los versos de Góngora nos sugieren son:

- a) La «amiga» podría ser una escuela de párvulos. Si el autor plantea el diálogo de un niño con su hermanita menor está oponiendo *escuela de párvulos* a *escuela primaria*.
- b) La «amiga» a que se hace referencia podía ser una escuela popular de niñas. Nos inspira esta idea el hecho de que a la *escuela* a la que dice ir el niño se opone la *amiga* a la que dice que va su hermana.

Sin embargo, los cuatro primeros versos con que comienza el romance no nos permiten inclinarnos por una u otra hipótesis. Se hace necesario tener en cuenta el resto de informaciones que, acerca del vestuario de los niños y de los juegos con que se entretienen, transmite el autor en los versos que lo desarrollan, para tratar de encontrar nuevas razones que apoyen o decidan nuestra argumentación.

Respecto del vestuario, no hemos encontrado estudios detenidos acerca de la indumentaria con que se vestía a los niños y niñas en la época que historiamos y que nos sirvan de puntos de referencia o criterios para inferir la edad de los protagonistas del romance. Aun así, si consideramos la información que acerca del vestido de la niña nos da Góngora (1972: 44) unos versos más adelante, pudiera entenderse que nos encontramos con una niña que ha superado la edad del párvulo por lo menos⁹, dado que la viste con ropas más propias de doncella o incluso, mujer:

Pondraste el corpiño
y la saya buena,
cabezón labrado,
toca y albanega¹⁰.

⁹ Philippe ARIÉS (1987: 38-46), al hablarnos de las edades de la vida en el Antiguo Régimen, pondrá de relieve el carácter de hecho de mentalidad que tuvieron las imágenes que en torno a ellas se formaron los hombres y mujeres de aquellos siglos, y por lo tanto su pervivencia inalterable, al menos en su iconografía, hasta comienzos del siglo XIX. Asimismo, nos hablará de la identificación de la primera edad con la infancia, de cómo aparece limitada entre el nacimiento y los siete años, en los textos de la Edad Media, y de su caracterización como la edad de los juguetes.

¹⁰ De la toca podemos afirmar, apoyándonos en el estudio de Juan José CALZADA (1996: 64, 67) sobre la indumentaria femenina y masculina en el arte burgalés durante la transición al siglo XVI, que se trata de una pieza de tela de corte sencillo que cubre la cabeza y el cuello, y que, siendo de origen morisco, llegó a considerarse en Europa como un tocado un tanto exótico, mientras que en España llegó a constituir un tocado nacional.

Por el estudio realizado por Philippe Ariés, sabemos que la indumentaria de niños y niñas era indiferenciada hasta los cuatro o cinco años¹¹. En la pintura y escultura de los siglos XIII y XIV encontramos testimonios de que hasta esa edad se les vestía con una túnica o enaguilla que se mantiene a lo largo de los siglos siguientes¹². Desde la literatura se prueba que esa ausencia de diferencias en el vestuario infantil se mantiene aún en el siglo XIX, según el testimonio de Rubio y Galí (1977, 35):

... en tal edad y por aquellos días vestíamos igual, de enaguillas unos y otras...

Sin embargo, esa indiferenciación no se da entre el niño y la niña del romance de Góngora (1972: 44), en el que la niña viste corpiño, saya, cabezón, toca y albanega, y el niño viste camisa, sayo, medias, montera y otros añadidos:

...
y a mi me pondrán
mi camisa nueva,
sayo de palmillo,
media de estameña;
y si hace bueno
traeré la montera
que me dió la Pascua
mi señora abuela,
y el estadel rojo
con lo que le cuelga,
que trajo el vecino
cuando fue a la feria¹³.

Para nuestro tema nos interesa resaltar la observación que hace Calzada acerca del hecho de que la toca destacara «sobre todo [pero no exclusivamente] entre las mujeres casadas», mientras que llevar los cabellos descubiertos era «algo propio de las doncellas en esta época», por lo que debemos entender que se trata de una muchacha que se vestirá para la fiesta¹⁴.

¹¹ Queremos resaltar una cita de Philippe ARIÉS (1987: 88): «Se vuelve imposible distinguir un niño de una niña antes de los cuatro o cinco años, y esta costumbre se estableció de manera definitiva durante dos siglos aproximadamente... Pero antes de esta edad iban vestidos como las niñas, situación que subsistió hasta finales del siglo XIX». Idea que coincide con lo que manifestará Rubio y Galí en sus «memorias».

¹² En este sentido podemos apuntar la vestimenta con que aparece el niño Jesús, no bebé sino infante de 4 a 7 años, sostenido por la Virgen, en 9 estatuillas de marfil, del Museo Lázaro Galdiano —Madrid—, que representan vírgenes góticas. En todas ellas el niño aparece con túnica o enaguilla.

¹³ Mientras la saya es la falda que usan las mujeres, el *sayo* es una prenda de vestir holgada (especie de túnica) y sin botones, propia de los hombres y se coloca sobre el jubón o camisa de éstos, que cubre el cuerpo hasta las rodillas y podía ir abierto por delante de arriba a abajo, recibiendo entonces el nombre de *ropón* o *baladrán* (CALZADA, 1996: 64, 67). La montera era una prenda de abrigo para la cabeza que usaban los hombres, y el estadel era una cinta bendita de algún santuario que se solía poner al cuello.

¹⁴ En otro momento de su estudio CALZADA (*ibidem*: 18) puntualiza: «Si la toca es propia de las mujeres casadas, las doncellas, cuando no llevan el pelo descubierto, pueden aparecer con la “cofia de tranzado”». Se trata de una prenda que consta de dos partes: una el casquete de tela que se acopla a la cabeza o se pliega ligeramente hacia la nuca; otra la funda en donde se «encierra» la trenza del pelo con cintas enrolladas o entrecruzadas alrededor.

El peinado que hemos hecho de la indumentaria infantil a través del arte nos ha revelado una pobreza de referencias a la infancia, y fundamentalmente a la niña, quizá motivada por el gran peso que los temas religiosos tuvieron en la pintura y escultura española. Ello no es óbice para que encontremos una infancia con el pelo descubierto o tocada con cofia en el caso de las niñas, lo cual nos permite rechazar la toca como prenda de niña párvula. En el mismo sentido, el corpiño, la albanega¹⁵ y el cabezón labrado¹⁶ tampoco aparecen precisamente como prendas de esa edad en el análisis que hemos realizado acerca de la vestimenta de figuras femeninas de los siglos XVI-XIX a través de la pintura (Arean, 1977; Plaza Santiago y Marchan Fiz, 1995).

Otra estrofa del romance nos reafirma en la idea de que la protagonista del mismo sea una niña o doncella (Góngora, 1972: 44):

y en la tardecica,
en nuestra plazuela,
jugaré yo al toro
y tu a las muñecas...

Jugar a muñecas, en la época en que está escrito el anterior texto, finales del siglo XVI, no era ocupación exclusiva de niñas pequeñas. La pintura de los siglos siguientes nos da testimonio de ello.

Al hablar del juego de los muchachos, Rodrigo Caro (1978: 219-220) hace referencia a las *muñequillas*, que teniendo un origen religioso en los dioses protectores de la infancia (oscillas o sigilla), que los padres griegos adjudicaron a la puericia, también eran utilizadas por las doncellas en la antigua Grecia, quienes las dedicaban a Venus al llegar a la pubertad:

De ser esta costumbre religiosa manaba también la que había de que llegando las doncellas a la pubertad, colgaban estas figuras o muñecas en el templo, dedicándolas a la diosa Venus.

De esta costumbre antigua derivó, según nuestro autor (*ibidem*: 220), en el siglo XVI la de jugar a las muñecas:

Venía a ser tan común el uso de estas *oscillas* como ahora el de las muñecas, que sucedieron en su lugar, aunque sin aquella falsa religión que los antiguos los atribuían.

Todo ello nos inclina a pensar que se trata de una niña que ha superado la edad del párvulo y que, en consecuencia, la *amiga* a que hace referencia Góngora es la maestra de una escuela de niñas.

¹⁵ Según el *Diccionario Etimológico Ilustrado* (editado por Espasa Calpe), en su tomo 1, la albanega era una especie de cofia o red que usaban principalmente las mujeres para recoger el pelo, o para cubrir la cabeza, lo que es coherente con lo afirmado por Juan José Calzada en su estudio. Sólo en el caso de que se usase para recoger el pelo se utilizaba la toca para cubrir la cabeza; lo que nos afirma más en la idea de que no se trataba de una niña párvula, pues en este caso el autor únicamente hubiera hecho referencia a una de ellas, la destinada a cubrir la cabeza por abrigo o adorno. Por otro lado, la evolución de la toca como «prenda monjil», en el siglo XIX, pone de relieve su uso por la mujer y no por la niña, en las épocas anteriores.

¹⁶ El cabezón era una tira de lienzo doblado que se cosía a la parte superior de la camisa y rodeando el cuello, se aseguraba con unos botones o cintas.

Insistimos en que parece evidente, en principio, que sin un estudio más detenido de los usos y costumbres relacionados con la vestimenta de niñas, doncellas y mujeres de nuestro siglo XVI, la lectura del romance no permita pronunciarse de forma concluyente a favor de ninguna de las dos hipótesis. Pero los incipientes análisis realizados en este campo, a los que ya hemos aludido¹⁷, así como la información que nos transmite Serafín Estébanez Calderón (1985: 261-267)¹⁸, en un romance publicado en 1832, y los datos encontrados por nosotros, nos inclinan a pronunciarnos por la segunda de nuestras hipótesis («escuela de niñas» adolescentes)¹⁹. Podemos concluir, pues, que la expresión lexemática «escuela de amiga» encierra una doble entidad que corresponde a escuela de párvulos y a escuela de niñas, con lo cual estas escuelas y la función educadora de la mujer, que a través de ellas cumplía la maestra «amiga», sin olvidar la de constituirse en medio de supervivencia de la misma —como hemos apuntado más arriba—, se remontarían, al menos, al siglo XVI.

4. Las escuelas de amiga como «escuelas de párvulos»

Salvando la conclusión a que hemos llegado en el punto anterior, podemos considerar también que la hipótesis de la escuela de amiga como escuela de párvulos, históricamente, en su generalidad, admite respuesta afirmativa; nos lo ratifican y documentan, aparte de Pablo Montesino, Federico Rubio y Galí (1977: 33-35, 68-69), Luis Bello (1995: 185-196), Juan Ramón Jiménez (1980: 19-20), Andrés Manjón (1956: 260) y Charrier (1929: 13), así como la posibilidad de apoyarnos, indudablemente, en la lentitud con que en la Edad Moderna y principios de la Contemporánea evolucionaron las instituciones educativas dedicadas a la infancia. Con su existencia se reafirma también la de un área de actividad femenina que pudo tener su peso (junto con la influencia francesa) en la tendencia española, de finales del siglo XIX y gran parte del XX, a destinar mujeres para la educación de los párvulos (Revuelta Guerrero y Cano González, 2008: 225-239).

Entre los contemporáneos, estudiosos de la historia de la educación, no extraña la consideración de las escuelas de amiga como primitivas escuelas de párvulos. Por ejemplo, Adolfo Maíllo (1950: 6) coloca las escuelas de amiga como continuación de las primitivas escuelas fundadas por San Isidoro de Sevilla y el obispo Conancio de Palencia, en el siglo VI:

En nuestra patria, puede decirse que aquellas escuelas fundadas por San Isidoro y el Obispo Conancio en el siglo VI continuaron después. No otro significado tienen las llamadas *escuelas de amiga*...

¹⁷ Estudios de Philippe ARIÉS, en *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, y de Juan José CALZADA en *La indumentaria en el arte burgalés (El paso al siglo XVI)*.

¹⁸ En el romance «La miga y la escuela», de Estébanez Calderón, encontramos elementos paralelos a los que nos ofrece Góngora en el suyo: oposición entre la escuela del maestro, a la que asisten «muchachos», y la escuela de «miga», a la que asisten «chicas»; el juego del «toro»; los elementos de las vestimentas de las niñas-doncellas.

¹⁹ Creemos haber encontrado elementos suficientes para inclinarnos a pensar que la hermana Marica del romance de Góngora y las chicas (Nena y sus compañeras) del de Estébanez Calderón, son muchachas adolescentes, llamadas también doncellas en la literatura de la época.

La cita forma parte de un texto en el que reconoce, al mismo tiempo, las escuelas de San Isidoro y del obispo Conancio como primeras escuelas de párvulos con funciones de asistencia y cuidado de los niños pequeños (*ibidem*):

Las primeras escuelas de párvulos, nacidas para fines de asistencia y cuidado de los niños pequeños, surgen en nuestra Patria en la época visigótica, siendo creadas por San Isidoro de Sevilla y el Obispo Conancio, en Palencia.

Maíllo no documenta sus afirmaciones en este trabajo. Rechazando la que se refiere a que ése fuera el único significado de las escuelas de amiga, y admitiendo como válido el dato de su origen (que sería necesario contrastar), no podemos aceptarlo sin más, ni reconocer esas escuelas como remoto antecedente de las escuelas de párvulos que surgen a finales del siglo XVIII y principios del XIX, dado que las circunstancias que inciden en unas y otras no son equiparables²⁰. Consideramos más propio referirnos a ellas como antecedente de la atención y educación de cierto sector de los niños (párvulos o no), pero no de las instituciones que bajo sus diversas formas, adoptadas según países —*salas de asilo*, *dameschool*, *celadoras* o *escuelas de amiga*—, surgen a instancias de la necesidad de solucionar el problema de la atención y educación de los hijos pequeños de las clases trabajadoras, verdaderos gérmenes de las escuelas de párvulos. El mismo Charrier (1980: 14) nos confirma en esta idea cuando, considerando los principios que deben regir la educación de los párvulos y haciendo referencia a Óberlin, presenta a éste como «el primero que sintió la necesidad de que los niños confiados al cuidado de las celadoras, recibieran una educación» y afirma:

Las celadoras debían desaparecer, y Óberlin decidió reemplazarlas por mujeres inteligentes y abnegadas que se llamarían *conductoras de la más tierna infancia*, denominación amable y sugestiva que él mismo ideó.

Vemos, pues, a la amiga o celadora como el paso previo a la primitiva escuela de párvulos, como pone de relieve Charrier (*ibidem*: 14-15) al pensar que:

El nombre de conductoras implica ya por sí mismo una orientación nueva: nada de celadoras, sino educadoras, buenas, atentas, pacientes, que abrirían los ojos de los niños a los varios espectáculos de la naturaleza, depositarían en su espíritu la primera simiente de la virtud y los conducirían dulcemente a la belleza y al bien.

Tampoco podemos olvidar el hecho de que desde los primeros concilios los Padres de la Iglesia emitieran normativas por las que pretendían frenar prácticas lesivas a la infancia, como eran el abandono o el infanticidio, que dieron lugar a la aparición de los primeros asilos de niños y a los primeros orfelinatos del orbe cristiano, y que cumplieron funciones asistenciales de la infancia, pero que bien pudieron cumplir también funciones de adoctrinamiento religioso, dadas las normativas

²⁰ Según Lloyd DEMAUSE (1982: 181) entre las motivaciones que impulsan, a los hombres del Medioevo, a ofrecer a sus hijos pequeños al monasterio o a destinarles a la vida monástica, al menos en las clases nobles, cita «las exigencias de la familia o el linaje y la conservación de su patrimonio», añadiendo que «los usos sociales y la inestabilidad de la vida y de la suerte de la familia favorecían la inmediata determinación del futuro de sus hijos».

por las que surgen y sus creadores. Dos citas de Scheerenberger, en un estudio bien documentado, nos dan pie para tal afirmación. Por un lado (Scheerengerger, 1984: 30), la de que:

El Concilio de Nicea (325 d.C.) decretó que en cada comunidad cristiana debía establecerse un hospedaje para los enfermos, pobres y vagabundos. Algunos de dichos hospedajes se convirtieron en asilos para niños. El Concilio de Vaison (442 d.C.) dispuso que todo niño abandonado debía encontrar refugio en un templo durante 10 días, y que debían buscarse sus padres.

Por otro (*ibidem*: 44), la de que:

Un Concilio celebrado en Rouen en el siglo VIII llamó a las mujeres que alumbrasen hijos en secreto a dejarlos en la iglesia. Los pequeños eran atendidos y, frecuentemente, pasaban al servicio de las autoridades eclesiásticas. [...] Contribuyeron a paliar aquellas condiciones miserables los miembros del clero quienes compraban a los niños expósitos para ponerlos al servicio de la iglesia.

Es decir, lo que sí podemos afirmar es el hecho de que de la preocupación de los Padres de la Iglesia por la infancia maltratada o abandonada surgieron los asilos u orfanatos para niños. Lloyd deMause (1982: 114) alude a estos hechos en su *Historia de la infancia*. Otra cosa son las escuelas monásticas que, ciertamente, pudieron nutrirse con niños *oblatos*, o niños ofrecidos por sus padres nobles al monasterio, en ocasiones antes de que nacieran, y que, por lo común, ingresaban en edad temprana —entre los cinco a siete años (*ibidem*: 180-182)—, pero, como hemos apuntado antes, por motivaciones muy diferentes.

Ahora bien, de los cinco testimonios a que hemos hecho referencia al comienzo de este epígrafe y que prueban que las escuelas de amiga funcionaron como escuelas de párvulos (el de Pablo Montesino, el de Federico Rubio y Galí, el de Andrés Manjón, el de Luis Bello y el de Juan Ramón Jiménez), el más rico de todos, en información transmitida, es el de Rubio y Galí. Salvo el de Bello, que es muy escueto, todos los demás nos aportan datos relacionados con aspectos diversos de estas escuelas, al tiempo que nos ilustran acerca de la formación, características y condiciones de vida de las mujeres que las atendían.

El testimonio de Rubio y Galí tiene todo el valor de la experiencia vivida —una doble experiencia—, aunque su relato se realice muchos años después, al escribir sus memorias. El célebre médico, al evocar en ellas su infancia, nos describe las dos escuelas de amiga a las que asistió cuando tenía más o menos cuatro o cinco años²¹; escuelas que admitían indistintamente niños y niñas. Del recuerdo de su primera experiencia emerge el concepto de lo que era la escuela de amiga (Rubio y Galí, 1977: 33):

...una especie de rudimentaria, natural y espontánea escuela de párvulos.

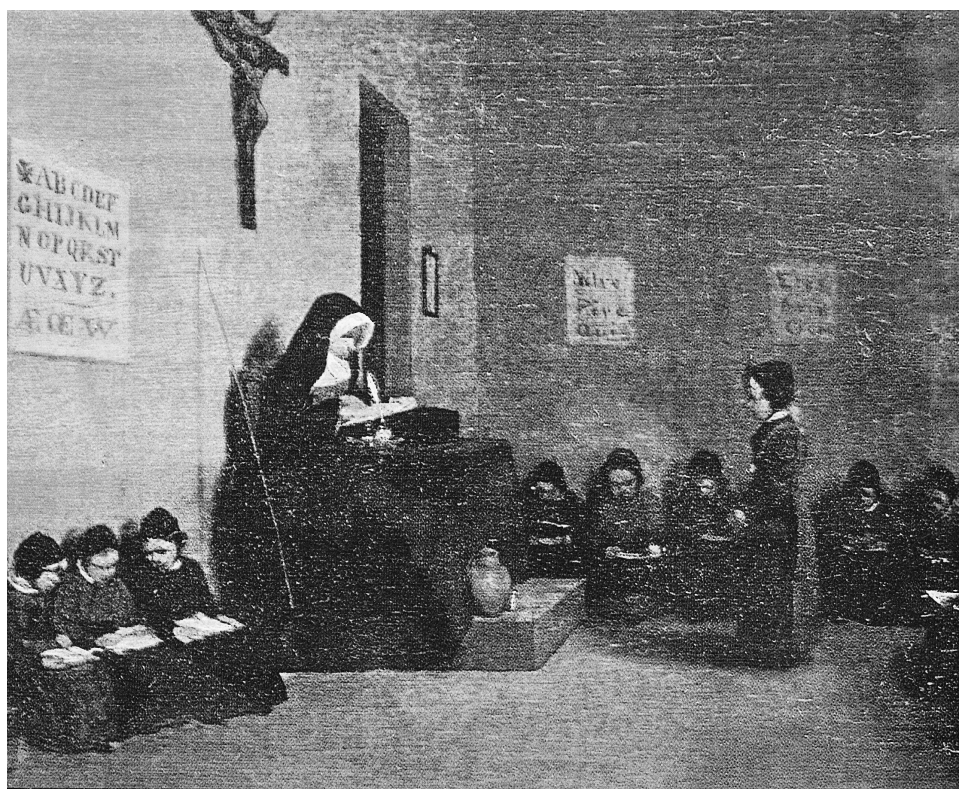
Esta primera información incluye además otros datos sustanciosos. Primero, por lo que se refiere al local, una estancia en el habitáculo de la improvisada maestra, y su equipamiento (las sillitas de los pequeños —como en el texto de Juan

²¹ Los mismos a que alude Juan Ramón Jiménez.

Ramón— con su orinal, que, por otra parte, aportan los propios niños, la de la maestra y una larga caña), nos dirá (*ibidem*: 33-34):

Era de figura cuadrada, ni grande ni pequeña, iluminada por una alta ventana abierta. Su mueblaje, el siguiente: fila de sillitas corrida a los lados de las paredes; una más robusta y de más ancho asiento, aunque baja también en el centro del testero. De las sillitas unas estaban vacías, [...] El asiento, de anea, perforado por un vano circular; debajo, entre las patas de la silla, un orinal. De brazo a brazo de la misma, un palo al través, circunscribiendo con el respaldo un lugar cerrado en el que el niño quedaba sentado y prisionero. En la silla central una anciana pobremente vestida [...].

La imagen que insertamos a continuación (de la que desconocemos el autor), aunque corresponde a una escuela de niñas, evoca la descripción del local y el equipamiento escolar que realiza Rubio y Galí (*ibidem*: 68): el crucifijo, la caña, el abecedario, los cartelones...



Escuela de niñas.

En el igualmente reducido currículum de la rudimentaria escuela destacan:

- a) Una norma disciplinaria —permanecer quietos en sus asientos— (*ibidem*: 34):

Hiciéronme tomar plaza en mi asiento. Me puse a examinar lo que me rodeaba, y como a poco concluyese la tarea, comencé a aburrirme; sentí después cierto malestar e impulsos de levantarme; al fin no pude resistirlos y me puse de pie. La maestra, desde su sitio dijo: «Niño, sentadito». Aunque el tono fue algo amable, yo entendí que expresaba mandato, y me senté.

- b) Un contenido curricular —el rezo del *Bendito* a la salida— acompañado de algún aprendizaje no previsto —la distinción anatómica de los sexos— (*ibidem*: 34, 35):

Gracias a Dios, dio una hora, levantose la maestra y rezó el *Bendito*; algunos chiquillos le hicieron coro, y otros continuaron mudos o llorando.

Las cortas enaguillas y (aunque *limpios*) la maternal precaución de disponer abiertos los calzones para facilitar ciertos casos, púsome a la vista notables diferencias entre las Mariquitas y los Juanitos.

- c) Y alguna que otra esporádica ocasión de ejercitar la relación entre iguales como medio de formación social —el juego furtivo en el corral— (*ibidem*: 35):

Aprovechando la lección, ya en otra ausencia me levanto quedo, con el dedo en la boca impongo igual conducta a mis cofrades, y salimos a la chita callando hacia el corral. Debióse de hacer la disimulada la maestra o transigió con aquella escapatoria, siquiera porque pecábamos con disimulo y sin escándalo. La cosa fue que ya al tercer día considerábamos las ausencias de la profesora como un derecho para irnos sin empacho ni disimulo.

A pesar de todo, como resultado, nos ofrece un aprendizaje significativo, como el mismo autor confiesa, para su vida posterior (*ibidem*: 34-35):

No aprendí mucho que digamos, y, sin embargo, algo aprendí. Primero, la necesidad de estar sentado largas horas aguzó en mi ser la desagradable agitación de la impaciencia, [... ...]

Resumen: en cuatro o cinco días aprendí en la *amiga* a ser impaciente, a ser travieso, a burlar la autoridad, a distinguir anatómicamente los sexos. Tales fueron los frutos del primer paso de mi educación.

Es decir, en este episodio la escuela de amiga aparece como una manifestación de la sociedad de su tiempo para iniciar a los niños, al menos, a desligarlos de la acción tutorial de las familias. No podemos decir que a iniciarlos en la socialización²², dado que, salvo la relación física de estar sentaditos en su silla unos junto a otros, no se da la relación entre iguales. El —o «los»— episodio del juego en el corral, que Rubio y Galí nos refiere, no entraba en las previsiones «curriculares» de la maestra; eso sí, se entrenan en una relación de subordinación a una autoridad

²² Entendida ésta como hábito de establecer relaciones entre iguales o, más propiamente, la adquisición de conductas culturalmente aceptadas entre los iguales.

distinta a la familiar, factor importante en la dinámica sociopolítica de la época, a cuya génesis contribuía, inconscientemente, la mujer.

De su segunda experiencia Rubio y Galí salió más «docto», y al referirse a ella (*ibidem*: 68-69) nos describe un utillaje escolar más amplio — cuenta además con tres abecedarios —, un incipiente *currículum* escolar que englobaba el aprendizaje de varias oraciones, el conocimiento de las letras y alguna actividad lúdica, así como un procedimiento metodológico —la recitación a coro—:

En coro se nos hacía persignar: la maestra, atenta a la colocación de los dedos, corregía las imperfecciones. También a coro rezábamos el Bendito, y la Salve y el Padrenuestro, llevando la voz la misma maestra.

En la pared pendían algunos cartones, presididos por una cruz que daba comienzo a ellos. A la cruz se le llamaba *Jesús María*.

Con la caña, indispensable cetro de las maestras de su especie, señalaba a la cruz, y los niños en coro pronunciaban *Jesús María*. Acto seguido señalaba la *a*, y los chicolos debíamos repetir *aaa*, y así sucesivamente...

Concluidos tan sanos ejercicios, se daba reposo a las labores; pero, eso sí, cuidando de que los niños no hiciesen ruido ni se movieran...

Alguna que otra vez, consentía la disciplina alguna indulgencia mayor: como, por ejemplo, dejarnos echar la madejita...

Disciplina, currículum, metodología, serán igualmente explicitados por nuestro Premio Nobel de Literatura. Como elementos de la primera nombrará diversas formas de castigo físico (Jiménez, 1980: 19):

...te tendría, a lo mejor, dos horas de rodillas en un rincón del patio de los plátanos, o te daría con su larga caña seca en las manos, o se comería la carne de membrillo de tu merienda, o...

El conocimiento del «a, b, c»; la escritura de palotes; la lectura de la cartilla; el aprendizaje del Credo integrarán ese currículum que, en una referencia a la falta de preparación de ciertos servidores del pueblo, Juan Ramón Jiménez presentará como superior (*ibidem*: 19):

Si tú vinieras, Platero, con los demás niños, a la miga, aprenderías el a, b, c, y escribirías palotes. Sabrías tanto como el burro de las figuras de cera [...]; más que el médico y el cura de Palos, Platero.

En resumen, podemos afirmar que las escuelas de amiga, en cuanto escuelas de párvulos, atendidas por mujeres, cumplían una doble función: por un lado, de asistencia social, principalmente en relación con las madres y padres trabajadores jornaleros, teniendo recogidos a los niños y apartándoles de los peligros de la calle²³; por otro, educativa, en cuanto en ellas se iniciaba a los niños en algunos

²³ No podemos olvidar las transformaciones que en la constitución y estructura de la familia, así como también en las estructuras y relaciones laborales, e incluso sociales, impusieron las sucesivas revoluciones industriales. El paso de la familia amplia que agrupaba miembros de diversas generaciones a la familia nuclear; la permanencia fuera del hogar familiar gran parte de la jornada, por exigencias laborales de los miembros adultos de la familia; el paso de las relaciones, en cierto sentido «paternales» que unía a amos —patronos— y criados, en el Antiguo Régimen, a las meramente laborales que imponen las nuevas empresas —que por lo que respecta a los nuevos amos se resuelven en el pago del salario—; todo repercutió en los roles familiares y sociales de la infancia.

conocimientos y en virtudes sociales —orden y disciplina—. Con ellas, la mujer iría ganando un espacio social de trabajo femenino. Tales escuelas de párvulos se extendieron hasta nuestra época, como pone de relieve el testimonio que nos ha aportado Dña. Carmen González del Rey, madre de un compañero de Facultad, al que llevó en su infancia, desarrollada en Villedias de Campos (Palencia), de 1953-54 a 1955-56, a una de estas escuelas de amiga. Dña. Macaria, que así se llamaba la improvisada maestra, no ponía precio a su trabajo, porque ella misma, decía, sabía «mal-leer». La *voluntad* era el principio que sostenía económicamente aquella «escuela», en la que se encontraban recogidos, en la cocina de la *amiga*, sentados en las sillitas que ellos mismos llevaban de sus casas (al igual que hiciera Rubio y Galí un siglo antes), alrededor de una decena de párvulos, de tres a seis años, aprendiendo algunas oraciones, el catecismo y las letras, éstas por medio de un cartelón-abecedario, colgado en la pared, y la primera cartilla *Rayas*.

5. Las escuelas de amiga como «escuelas populares de niñas»

Al interpretar la significatividad histórica de las escuelas de amiga en su versión de «escuelas populares de niñas», es obligado tener presente su consideración desde la perspectiva de género. En este sentido debemos remontarnos al Informe Quintana (Quintana, 1946: 175-198) en el que se distinguen los tres ámbitos clásicos de la educación: el de la educación literaria, el de la educación moral y el de la educación física (*ibidem*: 175).

El Informe se detiene únicamente en el de la educación literaria. Si tenemos esto en cuenta, y no olvidamos que el Informe está orientado únicamente a realizar la propuesta educativa para los niños y jóvenes, dado que en el mismo no aparece referencia alguna a la educación de las niñas cuando hasta entonces su educación se venía dando en escuelas separadas, es lógico concluir que la discriminación, que por razón de género se establece, no es tanto discriminación respecto a la educación en sí, en su sentido amplio, genérico, cuanto en un ámbito de la misma, el de la educación literaria²⁴ (que no debemos identificar con educación intelectual, si no olvidamos que la inteligencia se concibe como «capacidad para resolver o solucionar problemas» y los problemas se presentan en todos los ámbitos de la vida humana).

Viene a confirmar nuestra idea la existencia de las escuelas de amiga en cuanto escuelas de niñas; destinadas a educar a la mujer en lo que la sociedad demandaba para ellas en aquellos siglos de nuestra Historia (XVI a XIX): las labores del hogar y el conocimiento de la doctrina.

En la literatura y pintura costumbristas encontramos las fuentes que necesitamos para testimoniar lo que acabamos de afirmar —sin olvidar el romance de Góngora, a que aludimos en el primer punto de este trabajo y algunas referencias que, sobre las mismas, incluye la prensa de finales del s. XVIII—. En consecuencia, Luis de Góngora y Argote, Serafín Estébanez Calderón en su romance *La miga y la escuela* (1985: 261-267), Cecilia Böhl de Faber (Fernán Caballero) en sus dos más famosas novelas costumbristas, *La Gaviota* (1979) y *La familia de Alvareda* (1982), la *Gazeta [sic] de Madrid* (1787, n.º 62 y 99), en sus noticias sobre las actividades

²⁴ Por supuesto, un ámbito importante ya para las exigencias de aquellos tiempos, como en el mismo Informe se reconoce.

desarrolladas por las Sociedades Económicas de Amigos del País de Jerez y de Osuna, y Domingo Muñoz²⁵ en su cuadro *La amiga*, o *La amiga en Córdoba*²⁶, nos ofrecen los soportes documentales que probaron su existencia a finales del siglo XVIII, durante el XIX y comienzos del XX.

La existencia de escuelas de amiga, como escuelas de niñas, a finales del siglo XVIII, es un hecho no solamente constatado, por la prensa de esa época, sino valorado y premiado por la sociedad de su tiempo. El peinado que hemos realizado de la prensa de la época, aun limitado a un papel (*Gaceta de Madrid*), y a un breve periodo de tiempo (de 1771 a 1788), nos ha permitido conocer su existencia y el interés que por ellas mostraron algunas Sociedades Económicas de Amigos del País, como las de Xerez [sic] y Osuna, las cuales incluían, en sus convocatorias de premios con que estimular el desarrollo de las industrias, las artes y la educación, algunos premios destinados a la *maestra de Amiga* que presentara más niñas adelantadas en las labores de su sexo o en la doctrina cristiana. Así, entre los premios ofrecidos por la Sociedad Económica de Xerez [sic], en junta celebrada el 9 de octubre de 1787, figura:

Una gratificación [ofrecida] por el Sócio [sic] D. Pedro Palomino, Cura de la Parroquial de S. Miguel, á la maestra de Amiga, que en el citado día del año mismo presente 4 niñas, que no pasen de 10 años, bien instruidas en doctrina christiana á satisfacción de la Sociedad; y en caso de haber 2 ó mas maestras que aspiren al premio, se preferirá la de las discípulas mas sobresalientes²⁷.

La referencia a la posibilidad de que hubiera dos o más maestras de amiga que aspirasen al premio contribuye a ratificar la hipótesis de lo frecuentes que pudieron ser estas escuelas, al menos en Andalucía.

La referencia que, por su parte, realiza la Económica de Osuna, anunciando un premio destinado a la «maestra o Amiga del País», para ser adjudicado el día de su patrón, S. Arcadio (a celebrar el 12 de enero de 1788), nos plantea la duda de si llegó a darse en ese momento una identificación o coincidencia entre «la maestra de amiga» y su consideración como «amiga del país de Osuna» o se trata de dos entidades diferentes. Aceptando esta segunda posibilidad, no hemos encontrado relaciones de «amigas del país» relativas a las Económicas que nosotros hemos estudiado. Lo cierto es que, ya se trate de «maestra de amiga» o de «amiga del país», el currículum de una u otra entidad coinciden:

²⁵ La *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana*, tomo XXXVII (1991: 415-416) nos da amplia noticia del mismo: «Dibujante y pintor español contemporáneo, nacido en Madrid hacia 1850. Fue discípulo de la Escuela especial de Pintura, Escultura y Grabado y de Francisco Domingo. Completó su educación en Roma y dióse a conocer en Madrid como caricaturista en el *Mundo Cómico* (1876). Concurrió a diversas exposiciones y ejecutó varios lienzos de género. En la de 1895 presentó *Las últimas reservas de Zaragoza*. En 1899 vivió durante algunos meses en el Guadarrama, coleccionando apuntes con destino a cuadros de asuntos españoles que había de pintar en París. En la Exposición Nacional de 1901 ganó una segunda medalla con su cuadro *La amiga*, y en el mismo año presentó en el Salón de París, *Paisaje del Guadarrama*, pintura que fue muy elogiada por estar bien escogida y ejecutada con arte magistral... [...] Muñoz es caballero de la orden de Carlos III».

²⁶ Bajo las dos denominaciones la hemos encontrado referenciada. La primera en la obra de Bernardino de PANTORBO (1998: 174-176). La segunda en *La Ilustración Española y Americana*, n.º 16, 30 de abril, 1901 (año XLV de su publicación).

²⁷ Xerez 29 de Octubre. Fin de los premios ofrecidos en la junta de la Sociedad de 9 del corriente. *Gazeta de Madrid*, n.º 99, del martes 11 de diciembre, de 1787.

100 rs. para la maestra ó Amiga del País que presentare mas niñas adelantadas en las labores de su sexo, é instruidas en la doctrina Christiana; y se gratificará la chica mas sobresaliente²⁸.

Dejamos abierto el peinado de estas fuentes, con la esperanza de encontrar nuevos datos que nos ayuden a perfilar, con mayor concreción, la entidad de la escuela de amiga y la valoración que mereció a la sociedad ilustrada. Si el romance de Góngora sólo nos permitió intuir su realidad como escuelas de niñas, las breves noticias de la *Gazeta de Madrid* no sólo nos confirman su existencia como tal entidad, sino que nos ofrecen noticia sustancial de su currículum (centrado en la doctrina cristiana y las «labores propias de su sexo»), que pervivirá posteriormente; al mismo tiempo, nos informan de la consideración que la función social de dichas escuelas mereció entre los ilustrados, al tratar, éstos, de estimular con premios el trabajo de las *amigas* y la aplicación de las niñas.

Serafín Estébanez Calderón, en el romance a que hemos hecho referencia más arriba, al tiempo que nos ilustra acerca de los juegos infantojuveniles, vuelve a dejarnos constancia de la maestra de amiga, la «miga», como maestra de niñas adolescentes (Estébanez, 1985: 261-262):

Muchachos del aula,
En horas de asueto,
Burlando a Nebrija,
Se enredan en juego.
Peón y rayuela
De estrena tuvieron;
San Miguel y el diablo,
La billarda luego:
Mas por arrullarle
Al domine el sueño,
Recetan el toro,
Abreviado infierno.
...
Ya la ceremonia
Iba a dar comienzo,
Cuando de la miga
Atalaya hicieron.
Señora maestra
Quedose durmiendo,
Al dar de los gritos,
Las chicas salieron.
[...].

En este romance²⁹ encontramos elementos de identificación con los datos aportados por otros autores, y que sitúan la escuela de amiga en Andalucía. Se identifica

²⁸ Osuna 19 de Julio. *Gazeta de Madrid*, n.º 62, del viernes 3 de agosto, de 1787.

²⁹ Si bien los escenarios en que se movió Estébanez Calderón fueron variados y pudiera plantearse la duda acerca de cuál de ellos sirvió de inspiración al poeta (Málaga —la ciudad natal—, Granada —donde estudia Leyes y ejercerá la abogacía—, Madrid —a donde se desplaza buscando éxito profesional y literario, y volverá más tarde—, Logroño —donde ejercerá de auditor general del Ejército de Operaciones del norte de España—, Cádiz y Sevilla —donde desempeñará después y sucesivamente el mismo

con Góngora en la alusión a los juegos de los muchachos; con Cecilia Böhl de Faber en la maestra como maestra de niñas, y en la edad de las niñas, como veremos más adelante; con Andrés Manjón y Juan Ramón Jiménez, en la denominación de la maestra como «maestra migas». Por todo ello el romance de Estébanez Calderón pudiera aceptarse como testimonio de vida de alguna población andaluza³⁰. Ahora bien, dicho romance no nos ofrece más que una parca información sobre la escuela de amiga. Aparte de constatar su existencia como escuela de niñas, poco más podemos precisar. En relación con la edad de las niñas se puede aceptar que se trata de muchachas adolescentes —coincidiendo con la referencia que hace Böhl de Faber—, como se pone de relieve en la denominación que les da —en el verso «las *chicas* salieron»—, las actitudes y conductas que desarrollan ante los solícitos muchachos, expresión del interés hacia el otro sexo, y en el apelativo con que el autor las designa —las «damas»— (*ibidem*, 1985: 262-263), cuestiones estas últimas que se reflejan en los siguientes versos:

Con muchos remilgos
 Y mil embelecros,
 Responde la Nena
 Al acatamiento.
 [...]
 Damas le acompañan
 De alcurnia y respeto,
 La Toña y Menguilla,
 La nieta del Tuerto.
 [...]
 Cada cual escoge
 Su lindo don Diego,
 Y llenan la plaza
 Con su contoneo.
 Por dar a las damas
 Mayor lucimiento,
 Alzan los galanes
 Tablado cubierto...

Nada sabemos del currículum de esta escuela, pero es fácilmente presumible que no estuviese muy distante del que nos describirá Böhl de Faber. Con ella también coincidirá en la disciplina como elemento de organización escolar, que, respondiendo a la mentalidad de la época, tiene en el castigo físico —el azote— su recurso más eficaz (*ibidem*: 267):

cargo—), hemos de tener en cuenta que el romance se incluye en el volumen que Estébanez publica en 1846 bajo el título *Escenas andaluzas*. Entendemos que la advertencia que González Troyano realiza en la Introducción al texto no afecta al romance en el que encontramos elementos de identificación con los datos aportados por otros autores y que sitúan la escuela de amiga en Andalucía.

³⁰ Él mismo señala, en una *Dedicatoria a quien quisiere* (1985: 54), los lugares donde se encontraban los tipos y costumbres más puras que aún no habían sufrido mezcla de extranjerismo: «Triana de Sevilla, Mercadillo de Ronda, Percheles de Málaga, Campillo de Granada, barrios bajos de Madrid, el de la Viña de Cádiz, Santa Marina de Córdoba, murallas de Cartagena, Rochaepa de Pamplona, San Pablo de Zaragoza, y otras más partes en donde vive y reina España, sin mezcla ni entrecruzamiento de herejía alguna extranjera».

Con la disciplina
Principia el solfeo,
Y el salvo honor paga
Los pasados yerros.
A cortina alzada
Sufren ellas ciento,
Y a baja pretina
diez docenas estos.
Quedaron los lomos
Cual rojo pimiento,
Con comezoncilla
picando y bullendo.
Así acabó en llanto
El toro y bureo,
Que llanto es el cabo
De todo festejo³¹.

Como señalábamos más arriba, y a una distancia de algunos años (la que va de 1832, en que se publica por primera vez el romance de Estébanez Calderón, a 1849 en que *El Heraldo* publica *La Gaviota* y *La familia de Alvareda* —una en primavera y la otra en el paso del verano al otoño—), Cecilia Böhl de Faber nos ofrece otro soporte documental que nos confirma las escuelas de amiga como escuelas populares de niñas (Böhl de Faber, 1979: 128):

Desde la muerte de su madre, seña Rosa había establecido una escuela de niñas, a que en los pueblos se da el nombre de *amiga*, y en las ciudades el más a la moda de academia³².

Efectivamente, la obra, que como el anuncio prometía fue publicada en la primavera de 1849, aunque había sido escrita varios años antes —hecho que conviene tener en cuenta para situar históricamente su referencia a la escuela de amiga—, alude, a lo largo de diversos episodios de la misma, a la escuela de amiga de Villamar —pequeña población de la Andalucía del sur, donde la autora sitúa la acción de la primera parte de su novela, pero que muy bien pudo observar en Sevilla y/o en Dos Hermanas, de 1822 a 1835, durante los años que estuvo casada con el Marqués de Arco-Hermoso— (Bravo-Villasante, 1979: 7-30).

La referencia que Böhl de Faber hace a las escuelas de amiga, si no es extensa, si es bastante sustanciosa, pues nos ofrece los datos básicos que nos gustaría saber sobre aquellas escuelas, en la variante con que ella nos las presenta, es decir, como escuelas de niñas. Sus datos nos transmiten una doble información: por un lado, acerca del funcionamiento de tales escuelas (cuál era el tiempo de permanencia en las mismas, cuál su currículum, qué edades tenían las niñas que acudían a ellas...); por otro, acerca de su maestra. Respecto a la edad de las niñas que acudían a ellas, se trata de niñas adolescentes (Böhl de Faber, 1979: 130):

³¹ «Cortina»: se refiere a la saya o falda de las muchachas; «pretina»: parte del calzón o pantalón que se ajustaba a la cintura.

³² Hemos de recordar también que el mismo Federico Rubio y Galí, al hacer referencia a la sala que hacía las veces de escuela en su primera experiencia, con el nombre de academia, nos dice: «ello es que aproveché el primer momento para levantarme, correr por la academia y contagiar a otros párvulos de la aristocracia de los limpios» (RUBIO Y GALÍ, 1977: 35).

Rosa Mística, que al principio había quedado atónita, viendo tanta insolencia, se levantó, corrió a la cocina y volvió armada de una escoba.

Al verla todas las muchachas huyeron como una bandada de pájaros.

Por si hubiera duda acerca del contenido concreto a que la expresión utilizada hace referencia, la propia autora, un poco más adelante, nos precisa la edad de una de sus alumnas, doce años, con lo que no cabe duda, se trata de adolescentes que viven la etapa de rebelión a la autoridad y de interés por el otro sexo (la conducta de Marisalada, la protagonista, lo prueba); aunque posiblemente el arco de edad de las asistentes fuera más amplio (*ibidem*, 131):

Rosa llegó a la sala, y ¡cuál no se quedaría al ver a Marisalada asomada al postigo y oyendo al cantor con toda la atención de que era capaz! Entonces se persignó exclamando:

—¡Y todavía no ha cumplido trece años! ¡Sobre que ya no hay niñas!

Acerca del currículum o contenido desarrollado en tales escuelas son diversas las citas, y no exclusivas de *La Gaviota*; también encontramos referenciado este punto en *La familia de Alvareda* (Böhl de Faber, 1982: 126):

Tirando cada niño a su abuela hacia sí a medida que hablaban:

—Yo se los Mandamientos de Dios —dijo el uno.

—Yo los de la Iglesia —dijo el otro.

—Yo los Sacramentos.

—Yo los dones del Espíritu Santo.

—Yo...

—Basta y sobra —dijo Rita—; van ustedes a recitar toda la doctrina; ¿acaso estamos en una amiga?...

El conocimiento de la doctrina no era el único contenido curricular de tales escuelas. Si el objetivo era formar a la mujer hacendosa y a la futura madre de familia, el programa debía ampliarse³³. Las labores propias del hogar que se identificaban con las «labores propias de su sexo» —el sexo femenino— aparecen también (Böhl de Faber, 1979: 128):

Una vez restablecida la enferma, Stein exigió de su padre que la confiase por algún tiempo a la buena mujer, que debía suplir, con aquella indómita criatura, a la madre que había perdido y adoctrinarla en las obligaciones propias de su sexo.

Qué obligaciones eran éstas, o cuál era ese otro contenido que la maestra de amiga debía enseñar a las niñas en su escuela, nos lo dice Böhl de Faber en otra de sus citas (1979: 127-128):

Añadió la buena anciana que para conseguir el fin deseado [la educación de Gaviota o Marisalada: aprender la ley de Dios, emplear bien el tiempo, a trabajar...], así como para domeñar el genio soberbio de María y sus hábitos bravíos, lo mejor sería suplicar a señá Rosita, la *maestra de amiga*, que la tomase a su cargo...

Stein aprobó mucho la propuesta...

³³ En este sentido, coincide con el que nos anticipó la *Gazeta de Madrid* a finales del siglo XVIII.

Cuando llegó a noticia de Momo que Marisalada iba a ponerse bajo la tutela de Rosa Mística para aprender allí a coser, barrer y guisar, y sobre todo, como él decía, a tener juicio, y que el doctor la había decidido a este paso...

Coser, barrer y guisar, un currículum acorde con la misión de servir al hombre, bien como esposa, como hija o como madre, a que la sociedad de su época la destinaba, sobre todo en el medio rural. Böhl de Faber apunta diferencias curriculares en estas mismas escuelas cuando se encuentran ubicadas en la ciudad, donde —nos dice— reciben el nombre de academias (1979: 128):

Desde la muerte de su madre, seña Rosa había establecido una escuela de niñas, a que en los pueblos se da el nombre de *amiga*, y en las ciudades el más a la moda de academia. Asisten a ella las niñas en los pueblos desde por la mañana a mediodía, y sólo se enseña la doctrina cristiana y la costura. En las ciudades aprenden a leer, escribir, el bordado y el dibujo. Claro es que estas casas no pueden crear pozos de ciencia, ni ser semilleros de artistas, ni modelos de educación cual corresponde a la *mujer emancipada*. Pero en cambio suelen salir de ellas mujeres hacendosas y excelentes madres de familia, lo cual vale algo más.

Por lo que respecta al currículum de la escuela de amiga como escuela de niñas, cabe también añadir que se trata de un currículum totalmente coincidente con el que la mentalidad de la época exigía a la mujer de las clases populares³⁴. Lo podemos verificar cuando revisamos el Madoz³⁵. Por ejemplo, en sus referencias a las escuelas de niñas existentes en Astorga o en La Bañeza (León) nos dice (Madoz, 1983: 62):

[...]; y a la titular para niñas, cuya maestra goza 1.825 rs. [reales] de dotación, sobre 30 discípulas, 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.

No debemos olvidar el apoyo que, tiempo atrás, Carlos III prestó a la educación de la niña y la mujer al dejar libre la enseñanza y trabajo de las mismas, en todas las labores propias de su sexo, como un medio para contribuir al desarrollo del país:

Considerando las conocidas ventajas de que las mugeres [sic] y niñas esten [sic] empleadas en tareas propias de sus fuerzas, y en que logren alguna ganancia, que á [sic] unas puede servir de dote para sus matrimonios y á [sic] otras con que ayudar á [sic] mantener sus casas y obligaciones, y lo que es mas [sic] libertarlas de los graves perjuicios que ocasiona la ociosidad; y que tanto número de hombres como se emplea en estas manufacturas menores se dedique á otras operaciones mas [sic] fatigosas, y á [sic] que no alcanzan las fuerzas mugeriles [sic]; para que se consiga este

³⁴ Se trata de un currículum, por otra parte, con cierta tradición en la formación de la juventud femenina española, como lo prueban las escuelas patrióticas de primeras letras creadas y sostenidas por las múltiples sociedades económicas de amigos del país del último tercio del siglo XVIII y principios del XX.

³⁵ Nos referimos al *Diccionario geográfico, estadístico, histórico de España y sus posesiones de ultramar* que Pascual Madoz editó entre 1845 y 1850.

importante objeto, *mando que con ningún pretexto se impida ni embarace, ni se permita, que por los Gremios [sic] ú [sic] otras cualesquiera [sic] personas se impida ni embarace la enseñanza á [sic] mugeres [sic] y niñas de todas aquellas labores y artefactos que son propios de su sexó [sic], ni que vendan por sí ó [sic] de su cuenta libremente las maniobras que hicieren, sin embargo de cualesquiera [sic] privativas, y prohibiciones que en sus respectivas ordenanzas tengan los maestros de los referidos Gremios [sic]*³⁶.

Si con la Ilustración se potenció la formación de la mujer como una vía más de contribuir al progreso del país, redundando a su vez en la promoción de ésta a ciertos niveles de autonomía no alcanzados anteriormente, tampoco podemos olvidar los modelos ideales que la *intelligentsia* eclesiástica de la Restauración borbónica ofrecía en los sermones que iban a ser predicados desde el púlpito³⁷, por la significatividad histórica que tuvieron frenando el desarrollo de esa autonomía personal femenina al reforzar la subordinación al varón. Modelos de la *mujer-niña* —aquella que como la Virgen María recibe con el ejemplo de sus padres lecciones de sólida piedad, siendo «sumisa, obediente, aplicada, aprendiendo las labores propias de su sexo» (Revuelta, 1997: 401)—, de la *mujer-joven* —aquella que «se muestra vergonzosa, pura, laboriosa, obediente a sus padres, modesta en sus vestidos y acciones, amable en sus costumbres, y que puede sintetizarse en la “doncella honesta y retirada”» (*ibidem*: 401)—, de la *mujer casada* —la que lleva con el esposo «una vida no de coquetería y algarazara sino de lealtad y amor casto», prudente y solícita en el cumplimiento de sus funciones (*ibidem*: 403-404)— y de la *mujer-madre cristiana* —que destaca por ser austera, por no frecuentar más que dos caminos (el de su casa y el del templo) y por conocer una única ciencia (el Catecismo) (*ibidem*: 425-427)—, en los que no encontramos diferencias de miras con la imagen que nos ofrece Böhl de Faber en su novela.

Es más, si en el texto de Böhl de Faber nos detenemos, no únicamente en la descripción de la escuela de amiga, sino también en la de los fines que dos de los protagonistas persiguen al tratar de conseguir que se envíe a Marisalada —*Gaviota*— a la escuela de *Señá Rosa*, las coincidencias en ambos tipos de discurso se intensifican (Böhl de Faber, 1979: 127-128):

Llena de gozo, la tía María aconsejó a Stein que se aprovechase del ascendiente que iba tomando con la muchacha para inducirla a que se enseñase a emplear bien su tiempo aprendiendo la ley de Dios, a trabajar, para hacerse buena cristiana y mujer de razón, nacida para ser madre de familia y mujer de su casa. Añadió la buena anciana que para conseguir el fin deseado [...] lo mejor sería suplicar a Señá Rosita, la maestra de amiga que la tomase a su cargo [...].

Una vez restablecida la enferma, Stein exigió de su padre que la confiase por algún tiempo a la buena mujer, que debería suplir con aquella indómita criatura, a la madre que había perdido y adoctrinarla en las obligaciones propias de su sexo.

³⁶ Ley XIV. D. Carlos III, por res. [resolución] á [sic] Cons. [Consejo] de 16 de Nov. de 1778, y céd. [cédula] del Cons. de 12 de Enero [sic] de 779 [1779], en *Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada formar por el Sr. Carlos IV*. Tomo IV. Libros VIII a IX. Madrid: Ed. del BOE, 1975, 185. La cursiva es nuestra.

³⁷ No olvidemos que la mayor parte de esos sermones eran reediciones de textos escritos en épocas anteriores.

Este pequeño análisis comparativo nos pone en evidencia no sólo la discriminación que por razón de sexo sufría la mujer decimonónica, sino que a esa discriminación se añadía otra (a nuestro entender, no exclusiva de las mujeres) que era la discriminación por rango de población. Este tipo de discriminación afectará al contenido curricular de nuestras escuelas de niños y niñas, mantenidas por los municipios, hasta comienzos del siglo XX.

Aparte de la información sobre la duración de la jornada escolar de las escuelas de amiga, como escuelas populares de niñas, Fernán Caballero nos aporta alguna información sobre la personalidad de la maestra (*ibidem*: 127):

...era dicha maestra mujer de razón y temerosa de Dios y muy diestra en labores de mano.

Si bien no podemos generalizar la descripción como definidora del tipo de personalidad de estas maestras, no está de más que resaltemos las diferencias existentes entre la que nos describe Böhl de Faber y la que nos describirán no muchos años después Rubio y Galí y Juan Ramón Jiménez (Jiménez, 1980: 19)³⁸. Quizá la edad del alumnado pudiera aceptarse como razón que justificase la diferencia para admitirla como característica generalizada. Sin embargo, la obra de Domingo Muñoz revelándonos una *maestra de amiga* joven y bella, apacible y serena, que enseña a coser a sus alumnas en una atmósfera de paz y sosiego, nos impide realizar tal inferencia.

Otro dato que enriquece el conocimiento de este tipo de escuelas y que aporta la autora que tratamos es el relativo a la ubicación de la misma en la vivienda de la propia maestra; respondiendo con ello a una característica común no sólo a las escuelas de amiga de párvulos, sino, en la proximidad escuela-vivienda, no muy diferente del resto de escuelas primarias de la época. Si, tanto en la escuela que nos describía Rubio y Galí (1977: 33-35)³⁹, como en la que nos describe Fernán Caballero (1977: 130), la maestra se ausenta de la sala de clase para entrar en la cocina, como podemos observar en la cita

Rosa Mística, que al principio había quedado atónita, viendo tanta insolencia, se levantó, corrió a la cocina y volvió armada de una escoba,

no parece que presenten tanta diferencia con la descripción que nos da Andrés Manjón (1955: 20) de la ubicación de la escuela de Sargentés, aquella escuela que recogió sus primeros andares por el mundo de las letras:

Tenía Sargentés una modesta casita destinada para Escuela de niños y niñas que ocupaba el piso bajo, dejando el principal para el señor maestro y su familia.

³⁸ Según Juan Ramón Jiménez, Doña Domitila, la *miga* de Moguer, vestía «de hábito de Padre Jesús Nazareno, morado todo con el cordón amarillo, igual que Reyes, el besuguero», descripción que nos hace pensar más en una mujer de edad que en una mujer joven.

³⁹ «...la maestra solía dejarnos algunos ratos para entrar en la cocina, echar carbón o zangolotear la olla para que no se le pegasen los fréjoles».

En definitiva, una preinstitución social y todo un programa de educación popular para la mujer de su época, que requería, como toda formación que no se reduce a mera instrucción, el concurso de la disciplina como instrumento adecuado para la labor educativa (Böhl de Faber, 1979: 129):

Marisalada había logrado formar una especie de conspiración en las filas del batallón que señá Rosa capitaneaba. Esta conspiración llegó por fin a estallar un día, tímidamente y vacilante a los principios, mas después osada y con cuello erguido. Y fue en los términos siguientes:

—¡No me gustan las rosas de a libra! —dijo de repente Marisalada.

—¡Silencio! —mandó la maestra, cuya severa disciplina no permitía que se hablase en las horas de clase [...]

No es ponderable lo que padeció la infeliz mujer mientras estuvo a su cargo Marisalada. Por parte de esta [sic] no cesaron las burlas ni las rebeldías, ni por parte de la maestra los sermones sin provecho y las exhortaciones sin fruto.

La escoba como amenaza de castigo físico, no permitir que las muchachas hablaran mientras cosían o bordaban, «sermones» y «exhortaciones» para hacer entrar en razón constituían las herramientas (el «utillaje» material y mental) necesarias para mantener la severa disciplina.

Otras referencias completarán esta imagen que la autora nos da de la escuela de amiga. Datos interesantes que nos describen parte de la vida de algunas poblaciones de Andalucía y, quizá también, de otras poblaciones españolas, como sucede con todas las novelas costumbristas de la célebre autora, que, como ella misma manifiesta, encontraba su inspiración en la observación de las costumbres del pueblo.

Por último, desde la pintura encontramos también el testimonio gráfico de esa realidad silenciada en la memoria histórica de la escuela de amiga. Domingo Muñoz será nuestro testigo. Su vida se desarrolla a caballo entre el siglo XIX y XX (1850-1925), en una obra que fue segunda medalla en la Exposición Nacional de 1901, sección de pintura, y que titula *La amiga*, nos ofrecerá la imagen visual de una escuela de amiga (como escuela de niñas). Si consideramos el título con que la obra fue referenciada por *La Ilustración Española y Americana*, en su reseña o información sobre la Exposición Nacional de Bellas Artes de 1901 —*La amiga en Córdoba*— tenemos que pensar que se trata de una ciudad andaluza. Si consideramos la información que nos ofrece Bernardino de Pantorbo (1980: 174-176), podía tratarse de una población rural de la sierra madrileña de Guadarrama de entresiglos, donde el pintor había pasado una temporada en búsqueda de modelos que luego llevaría a la Exposición Nacional de 1901 y a la Internacional de París de años después. Sea como fuere, en ella encontramos una joven maestra que enseña a coser, bordar..., a un grupito de niñas cuyas edades parecen oscilar entre seis y diez/once años. Con su obra da testimonio de la continuidad de una *institución* social que cumplió una función importante a lo largo de más de tres siglos y de la que apenas tenemos memoria histórica.



La amiga.

La evidencia del hecho a que los autores consultados se refieren en las citas recogidas y los análisis realizados creemos que nos liberan de añadir otros comentarios, salvo el de reafirmar que las escuelas de amiga existieron, al menos, con dos variantes, como escuelas de párvulos y como escuelas populares de niñas, y que, llevadas por mujeres, constituyeron, al mismo tiempo, un espacio laboral femenino.

El testimonio oral (fuente de historia viva, como decíamos al comienzo de este trabajo) nos pone de relieve la existencia de escuelas de amiga que bajo el nombre de «academias» (como apunta Böhl de Faber) existían en Valladolid con la finalidad de enseñar a coser y bordar, a las jóvenes. Un ejemplo de ello fue la de Dña. Sara Jerez, sita en la calle Matías Sangrador, que atendía en horarios diferentes, en otra habitación de su casa, una escuela de primaria. Otra existía en la calle Doctor Cazalla. Escuelas paralelas a las escuelas de amiga en su función de formadoras de la mujer en las labores de su sexo y en la doctrina cristiana, las encontramos anejas a conventos de monjas de clausura (tenemos constancia de la existencia de una de esas escuelas en el convento de madres clarisas de Villalobos —Zamora—). Todas ellas alcanzaron la década de los cincuenta en la época franquista. Asunción García Aranzamendi nos ofrece un testimonio gráfico de esa realidad en su cuadro «Sala de mi colegio. Bilbao. 1922» (Borrás Llop, 1996: 424).



La educación en el arte.

6. Conclusiones

Del estudio realizado se infiere que fuentes de diverso tipo, como han sido las utilizadas en este trabajo, nos dan testimonio de una realidad educativa cuyo conocimiento, a nuestro entender, está reclamando una conjunción de esfuerzos que posibilite determinar el verdadero alcance y carácter de la misma en el marco de las mentalidades sociales de los periodos históricos que atraviesa.

Como afirmábamos más arriba, históricamente las dos hipótesis sobre la entidad de las escuelas de amiga (de párvulos y de niñas) son igualmente válidas.

Si, como hemos podido comprobar, con la expresión lexemática «escuela de amiga» se designaba, durante los siglos XVIII y XIX (y principalmente a mediados de este siglo), tanto a unas incipientes «escuelas de párvulos» como a unas incipientes «escuelas populares de niñas», ateniéndonos únicamente a la documentación utilizada, para un mismo espacio geográfico, cabe concluir infiriendo que las escuelas de amiga constituyen a finales del XVIII y en la primera mitad del siglo XIX, predominantemente en la región andaluza, pero no exclusivamente, la expresión de una manifestación social o de una respuesta social a una necesidad sentida por

el pueblo: la de dar una educación colectiva a los que la ley no reconocía aún como sujetos de ella. Esta respuesta admitía, que conozcamos hasta ahora, dos variantes: una, su orientación a los niños y niñas que no habían alcanzado aún la edad propia de la escolaridad primaria (más tarde escolaridad obligatoria); y otra, su orientación a las niñas y adolescentes, a las que la mentalidad social de la época no consideraba como sujetos aptos para la educación literaria o letrada. Ambas variantes coexistirán posteriormente con las escuelas formales.

Las escuelas de amiga como escuelas populares de niñas tuvieron su manifestación tanto en las ciudades como en zonas rurales.

Asimismo, encontramos que la mujer mayor, viuda e inculta, cuando se trata de las escuelas de amiga como escuelas de párvulos, o de edad varia (anciana, joven...) preparada en las labores de su sexo, cuando se trata de las escuelas de amiga como escuelas populares de niñas, es aceptada por la sociedad, de los siglos pasados, cumpliendo una función necesaria y útil que con el tiempo llegaría a institucionalizarse, por un lado en las llamadas escuelas de párvulos, por otro en el peso curricular que las «labores propias de su sexo» tuvieron en las escuelas primarias de niñas, a medida que éstas se van abriendo a círculos cada vez más amplios de las capas populares.

La función, a que hacemos referencia en el punto anterior, respondía, por lo que respecta a las niñas, a lo que la sociedad demandaba para ellas de cara a su futuro rol social; respecto de los párvulos, a las exigencias de socialización y educación que la evolución de los tiempos iban imponiendo; respecto de los padres y madres trabajadores, y de la misma sociedad, a la necesidad de asistencia social que las nuevas estructuras laborales y familiares imponían; y respecto de las propias maestras de amiga, a la necesidad del desarrollo de dicha función (manifestación incipiente de una futura profesión) y a la necesidad de alcanzar, o de ayudar a alcanzar, cierto nivel de autosuficiencia vital.

El interés demostrado por algunas sociedades económicas de amigos del país acerca del rol desempeñado por las maestras de amiga en su versión de escuelas de niñas nos impulsa a presumirlo como un rol significativo en la sociedad del Antiguo Régimen y a considerar la conveniencia de profundizar en esta línea. En este orden de cosas, interesa analizar las analogías y diferencias existentes entre las escuelas de amiga y las escuelas privadas de niñas en villas y pueblos de Castilla y León.

Consideramos también interesante tratar de estudiar las formas paralelas de las escuelas de amiga, en cuanto escuelas de niñas-adolescentes, que se dieron en aquellas poblaciones en las que radicaban determinados conventos de religiosas (hemos puesto el ejemplo de las clarisas) que organizaban y abrían aulas en las que formaban adolescentes y jóvenes en las labores propias de su sexo, para poner de relieve sus analogías y diferencias.

En cuanto a su extensión geográfica y temporal, hay indicios para admitir una difusión por áreas diferentes de la geografía española, a lo largo de los siglos XVI a XX. Claramente documentada en algunas áreas: para los siglos XVI, XVIII, XIX y primer tercio del XX, en Andalucía; para el siglo XX, en Castilla la Vieja. Verificar su presencia a finales del siglo XIX y principios del XX, en la sierra madrileña. Conversaciones mantenidas con otros historiadores nos advierten de su existencia por tierras de Extremadura. No estaría de más una recopilación de trabajos que vayan perfilando el panorama de su difusión por las diversas regiones de España.

Si tenemos en cuenta su entidad social, en cuanto *respuesta* del pueblo ante una necesidad ancestral y, por tanto, espontánea y natural, expresión de costumbres populares, la escuela de amiga aparece, en definitiva, como hecho de mentalidad que habrá que analizar teniendo como marco de confrontación las mentalidades colectivas de las épocas en que se manifestó. Como tal hecho la ausencia de documentación que permita una constatación mayor de su continuidad en el tiempo, en los distintos espacios considerados, no es más que una dificultad que el investigador debe superar, no una prueba concluyente para silenciar su existencia a lo largo de ese periodo.

Fuentes documentales

- BELLO, Luis (1925) Anteproyecto para una sociedad de amigos de la escuela. *El Sol*, 2 y 9 de diciembre.
- (1995) Anteproyecto para una sociedad de amigos de la escuela, en Luis BELLO. *Viaje por las escuelas de Castilla y León*. Edición y estudio introductorio de A. Escolano. Valladolid: Ámbito Ediciones, 185-196.
- BÖHL DE FABER, Cecilia (Fernán Caballero) (1979) *La Gaviota*. Madrid: Ed. Castalia.
- (1982) *La familia de Alvareda*. Madrid: Taurus. (Edición que reproduce la aparecida en 1856. También hemos consultado el texto que se publicó por primera vez en *El Heraldo*, del 7 al 26 de septiembre de 1849).
- BORRÁS LLOP, José M.^a (1996) *Historia de la infancia en la España contemporánea. 1834-1936*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CHARRIER, Ch. (1929) *La Pedagogía vivida en las escuelas maternas y de párvulos*, vol. I. Curso completo y práctico. Madrid: Editorial Estudio.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, Serafín (1985) *Escenas andaluzas*. Madrid: Ediciones Cátedra. El romance se publicó inicialmente en las *Cartas Españolas* (IV, 43), el 15 de marzo de 1832.
- GÓNGORA Y ARGOTE, Luis de (1972) Romance 4.-1958, en Luis de GÓNGORA Y ARGOTE. *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón (1980) 6. La miga, en Juan Ramón JIMÉNEZ. *Platero y yo*. Barcelona: Bruguera. Edición príncipe en 1916.
- La Ilustración Española y Americana*, n.º 16, 30 de abril, 1901 (año XLV de su publicación).
- MADOZ, Pascual (1983) *Diccionario geográfico, estadístico, histórico de España y sus posesiones de ultramar*, tomo 3. Edición facsímil para Castilla y León, en Valladolid, por Ámbito Ediciones.
- MANJÓN, Andrés (1955) Cosas de antaño. Memorias de un estudiante de aldea, en *Obra escogida de D. Andrés Manjón*. Tomo IX: *Las Escuelas Laicas, El Gitano et ultra, Cosas de Antaño*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave María.
- (1956) *Edición Nacional de las Obras Selectas de D. Andrés Manjón*. Tomo X. *Hojas circunstanciales. Hojas históricas. Hojas cronológicas del Ave María*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave María.
- MONTESINO, Pablo (1992) *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos, escrito en virtud de acuerdo de la Sociedad Encargada de Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo*. Madrid: CEPE (texto tomado de la edición de 1850).
- MORA, José Joaquín (1849) Anuncio sobre «La Gaviota». *El Heraldo*, 4 de marzo. *Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada formar por el Sr. Carlos IV*. Tomo IV. Libros VIII a IX. Madrid: Ed. del BOE, 1975.
- Osuna 19 de Julio. *Gazeta* [sic] *de Madrid*, n.º 62, viernes 3 de agosto, 1787.

RUBIO Y GALÍ, Federico (1977) *Mis maestros y mi educación*. Madrid: Ediciones Giner. Xerez 29 de Octubre. Fin de los premios ofrecidos en la Junta de la Sociedad de 9 del corriente. *Gazeta [sic] de Madrid*, n.º 99, martes 11 de diciembre, 1787.

Bibliografía

- AREAN, Carlos (1971) *La pintura española. De Altamira al siglo XX*. Madrid: Ed. Giner.
- ARIÉS, Philippe (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen (1979) Introducción Biográfica y Crítica, en Cecilia BÖHL DE FABER. *La Gaviota*. Madrid: Ediciones Castalia, pp. 7-30.
- CALZADA, Juan José (1996) *La indumentaria en el arte burgalés (El paso al siglo XVI)*. Excmo. Ayuntamiento de Burgos. Ed. Aldecoa.
- CARO, Rodrigo (1978) *Días geniales y lúdicos*. II. Edición y estudio preliminar y notas de Jean-Pierre Etievre. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- COMISIÓN NACIONAL DE LA CONMEMORACIÓN: «España fin de siglo. 1898» (1998) *Noventa y ocho*. Catálogo de la Exposición del mismo nombre celebrada en Madrid (13 de enero a 29 de marzo de 1998) y Barcelona (20 de mayo a 26 de julio de 1998) en conmemoración del centenario. Barcelona: La Caixa.
- CORREA CALDERÓN, E. (1965) *Costumbristas españoles*. Madrid: Aguilar.
- (1970) Introducción, en R. de MESONERO ROMANOS. *Escenas matritenses*. Salamanca: Anaya, 7-34.
- DEMAUSSE, Lloyd (1982) *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana* (1991) Tomo XXXVII. Madrid: Espasa-Calpe. (Edición original de 1918).
- ESLAVA GALÁN, J. y ROJANO ORTEGA, D. (1997) *La España del 98. El fin de una era*. Madrid: EDAF.
- FERNÁNDEZ MONTESINOS, José (1964) *Costumbrismo y novela*. Madrid: Castalia.
- GONZÁLEZ TROYANO, Alberto (1985) Introducción, en Serafín ESTÉBANEZ CALDERÓN. *Escenas andaluzas*. Madrid: Ediciones Cátedra, 11-50.
- LARRA, Mariano José (1965) Modos de vivir que no dan para vivir, en Mariano José de LARRA. *Artículos de costumbres*. Edición, prólogo y notas de José R. Omba y Pedraja. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- MAÍLLO GARCÍA, Adolfo (1950) *Manual de Educación de Párvulos. Contestaciones completas al cuestionario de especialización de párvulos de 24 de Abril de 1948*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- MARTÍNEZ MEDRANO, E. y ESCUDERO ESCORZA, T. (Colab.) (1982) *La educación preescolar a examen*. Zaragoza: ICE.
- PANTORBO, Bernardino de (1980) *Historia y crítica de las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes celebradas en España*. Madrid: Jesús García-Ram.
- PLAZA SANTIAGO, Fco. J. de la y MARCHAN FIZ, S. (Dir.) (1995) *Historia del Arte de Castilla y León. Tomo III. Arte Gótico*. Valladolid: Ediciones Ámbito.
- (1996) *Op. cit. Tomo V: Renacimiento y clasicismo*.
- (1997) *Ibidem. Tomo VI: Arte Barroco*.
- QUINTANA, Manuel José (1946) Informe de la Junta creada por la Rejencia [sic], en Manuel José QUINTANA. *Obras completas*, tomo XIX. Biblioteca de Autores Españoles. Madrid: Ediciones Atlas.
- REVUELTA GUERRERO, R. Clara (1997) *Mentalidad social y educación en la Restauración (1874-1917). La imagen de hombre, sociedad, cultura y educación en la oratoria sagrada de la época*. Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Edición en microficha.

- REVUELTA GUERRERO, R. C. y CANO GONZÁLEZ, R. (2008) Las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl: Incidencia de su pedagogía en las escuelas de párvulos españolas, en J. M.^a HERNÁNDEZ DÍAZ (Coord.) *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*. Salamanca: Ed. Globalia. Ediciones Anthea, 225-239.
- RUIZ BERRIO, Julio (1992) Introducción, en Pablo MONTESINO. *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos*. Madrid: CEPE.
- SCHEERENBERGER, Ph. D. (1984) *Historia del retraso mental*. San Sebastián: SIIS (Servicio Internacional de Información sobre Subnormales).
- SUREDA, Bernard (1984) *Liberalismo y educación en España*. Palma de Mallorca: J. Luna ediciones y publicaciones.
- UCELAY DA CAL, Margarita (1951) *Los españoles pintados por sí mismos. Estudio de un género costumbrista*. México: Colegio de México.