

¿Educación o instrucción en las elites de la España Contemporánea? Un ejemplo andaluz: Las Alvear

*Education or instruction in the elites of Contemporary Spain.
An Andalusian example: Las Alvear.*

M^a Dolores RAMÍREZ PONFERRADA
Grupo de Investigación HUM 121, PAI
Universidad de Córdoba.
pizan5@hotmail.com

Resumen: En nuestro trabajo de investigación hemos analizado la educación recibida por Sabina, Luisa y Candelaria Alvear pertenecientes a la élite social y cultural de la España decimonónica. A través de la documentación conservada, nos hemos acercado a los métodos de estudio que recibieron estas féminas e identificado los valores sociales, morales y culturales que les inculcaron.

Abstract: In our study we have analysed the education received by Sabina, Luisa and Candelaria Alvear, who belonged to the social and cultural elite of the 19th century Spanish society. Through the documents consulted, we have approached the study methods received by both ladies and we have individualised the social, moral and cultural values inculcated to them.

Palabras claves: Educación, instrucción, elites, mujeres, España contemporánea.

Keywords: Education, instruction, elite, women, contemporary Spain.

Sumario:

- I. Introducción.**
- II. Las Alvear.**

III. Contexto Histórico.

- 3.1. *Educación e instrucción en la época.*
- 3.2. *La formación de las mujeres de clase alta.*

IV. La formación de las Alvear.

- 4.1. *¿Educación o instrucción?*
- 4.2. *El Colegio de la Asunción de Málaga.*
- 4.3. *Estudio comparativo entre la formación de las dos generaciones de Alvear.*

V. Conclusiones.

VI. Bibliografía.

Recibido: septiembre 2022.

Aceptado: noviembre 2022.

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de nuestra tesis doctoral que tiene por objeto de estudio a las Alvear y el papel social y familiar que desarrollaron durante el siglo XIX. Desde ese contexto, esta investigación pretende conocer la formación que tuvieron estas mujeres, algo esencial en la configuración de su personalidad. En primer lugar, nos hemos planteado indagar qué modelo recibieron, si educación, instrucción o ambos y para qué, así como la posible influencia del medio en el que vivieron y de sus amistades. También hemos querido conocer si existe alguna conexión entre los materiales de aprendizaje de las diferentes generaciones Alvear y la forma en la que influyó en ese proceso educativo el tiempo transcurrido desde la primera a la segunda mitad del siglo XIX, teniendo en cuenta el presumible impacto de los cambios económicos, sociales, políticos y culturales de la época. Finalmente, nos ha interesado averiguar si estas féminas fueron acomodaticias al rol que la sociedad les impuso o, por el contrario, se sintieron atraídas por las nuevas ideas feministas que comenzaron a emerger en su tiempo, sobre todo en la consideración y valoración del trabajo extradoméstico de la mujer, propio y remunerado, como vía de emancipación femenina. Para todo ello hemos contado con fuentes excepcionales: libros de texto de las tres Alvear, el catálogo de la biblioteca familiar fechado en 1852, correspondencia familiar y el propio testimonio de Sabina en su obra publicada.

Tras la identificación de la familia Alvear, exponemos en líneas muy generales la situación de la educación femenina en la época y posteriormente, analizamos los libros de texto utilizados por las Alvear y los lugares en los que se formaron.

II. LAS ALVEAR

El origen de la familia Alvear se encuentra en el Valle de Aras, entre las provincias de Burgos y Cantabria, y en Nájera, ciudad en la que sus miembros ocuparon cargos de contadores, gobernadores y alcaldes de la Santa Hermandad. Procedente de esta ciudad riojana llegó a Fuente Obejuna, como recaudador de rentas reales, Juan Bautista Alvear quien contrajo matrimonio con la cordobesa Francisca Rajadel Escalera. De este matrimonio nació un solo hijo, Diego, quien se estableció en Montilla, a principios del siglo XVIII, como tesorero general de rentas del Duque de Medinaceli. Diego Alvear y Escalera llegó a ser

miembro destacado de la oligarquía montillana y uno de los mayores propietarios de la ciudad. Uno de sus hijos, Santiago Alvear y Morales, se casó con la hija del corregidor montillano, Escolástica Ponce de León, con quien tuvo once hijos; de todos ellos nos interesa Diego (1749-1830), insigne marino que alcanzó el grado de brigadier de la Armada y fue un ilustrado de extensa cultura que unió a los conocimientos de los clásicos una amplia formación científica y militar; conocía perfectamente el inglés, francés, latín, italiano y portugués, además de los dialectos indios guaraní y tupí, lo que le permitió el conocimiento de diferentes culturas y desarrolló en él una mentalidad abierta e innovadora. En 1805 Diego Alvear se casó en segundas nupcias, a los 55 años de edad, con la inglesa Luisa Rebeca Ward de 19 años. La ceremonia se celebró bajo el rito anglicano, credo que profesaba la joven esposa, un matrimonio que en 1807 fue ratificado bajo rito católico en Montilla. Diego Alvear falleció a los 80 años en Madrid. A su muerte dejaba 7 hijos de su segundo matrimonio: Diego, Catalina, Tomás, Enrique, Sabina, Francisco y Candelaria. De su primer matrimonio con la acaudalada criolla María Josefa Balbastro sólo le había sobrevivido su hijo Carlos, de 39 años y líder destacado de la Guerra de la Independencia Hispanoamericana junto a Simón Bolívar y San Martín¹.

Los varones Alvear y Ward recibieron una esmerada educación en los más destacados colegios de la época, tantos nacionales como extranjeros, y realizaron carreras militares por lo que recibieron la formación humanística y científico-técnica propia de estos grupos sociales en la época².

Al contrario que sus hermanos varones, las féminas Alvear Ward se educaron e instruyeron en el seno de la familia, formación en la que tuvieron un papel esencial sus progenitores, Diego de Alvear y Luisa Ward, y la hermana de ésta, Katherine, quien aparece en los padrones municipales habitando con ellos en Montilla durante la infancia de sus sobrinas³. Un influjo que, sin duda, sería muy positivo para las niñas si tenemos en cuenta que ella venía de Inglaterra, país que marchaba a la cabeza de las experiencias pedagógicas desde el siglo XVIII y en el que la necesidad de educación de la mujer fue un principio común ya a mediados del siglo XIX⁴.

¹ RAMÍREZ PONFERRADA, M^a D., “Don Diego y don Miguel Alvear Ponce de León” en *Montillanos en la Memoria*, Montilla 2013, pp. 97-132.

² ESPINO JIMÉNEZ, F.M., “Consecución y usos de poder por las elites parlamentarias en el siglo XIX: la familia Alvear y Ward”, en *Ámbitos, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (Universidad de Córdoba), 9 (2003) 51-72

³ Archivo Municipal de Montilla (AMM), Leg. 88A, exp. 1; Leg. 94A, exp 2. Leg. 89 A exp 2 y Leg. 91A, exp. 2.

⁴ CAPEL MARTÍNEZ, R.M., “La apertura del horizonte cultural femenino: Fernando de Castro y los Congresos Pedagógicos del siglo XIX”, en *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*, Ministerio de Cultura 1982, p. 115.

En la formación de las mujeres Alvear también influyó el ambiente intelectual de sus hermanos y los numerosos viajes que hicieron al extranjero, especialmente el que realizaron con su madre y su hermano Enrique desde julio de 1834 hasta octubre de 1837, vivieron 2 años en París y 1 en Londres⁵. Y no debemos infravalorar tampoco el papel que tuvo en su formación la magnífica biblioteca familiar que, en 1852, contaba con 507 títulos distribuidos en 1143 volúmenes⁶.

Como ya señalamos antes, fueron tres las hijas que tuvieron Diego de Alvear y su esposa, Luisa Rebeca Ward: Catalina, Sabina y Candelaria.

Catalina, la mayor (1809-1894), nació en Cádiz y contrajo matrimonio en 1848 con Agustín de la Cerda Palafox, hijo de los condes de Parcent, José Antonio de la Cerda y María Ramona Palafox y Portocarrero, hija de los condes de Montijo. Fueron sus padrinos el duque de Medinaceli, y Luisa Fernández de Córdoba, marquesa de la Vera⁷. A través de este matrimonio, los Alvear emparentaron con la alta nobleza española ya que Agustín de la Cerda, gentilhombre de Cámara de su Majestad y coronel de Caballería⁸, era pariente lejano de los duques de Medinaceli y de los de Osuna y primo hermano de la emperatriz de los franceses, Eugenia de Montijo, y de la duquesa de Alba⁹. Del matrimonio De la Cerda Alvear nació un único hijo, José, que ostentó el título de conde del Villar, fue diputado a Cortes y contrajo matrimonio con su prima hermana Rosalía María Drake de la Cerda, hija de Guillermo Drake Spence, conde de Vega Mar y vizconde de Escambray, y de María Virginia de la Cerda, VII marquesa de Eguarás. De este matrimonio nacieron dos hijas que murieron jóvenes¹⁰.

Sabina (1815-1906) nació en Londres durante la larga estancia que pasaron sus progenitores en aquella ciudad al morir su abuela materna, permaneciendo allí hasta cumplir los dos años. A los 19 años, como ya hemos indicado, volvió a su ciudad natal, con su madre y sus hermanos, permaneciendo allí un año tras pasar dos en París donde terminó de perfeccionar su francés.

⁵ Archivo Fundación Alvear (AFA), *documentos varios*.

⁶ ESPINO JIMÉNEZ, F., y RAMÍREZ PONFERRADA, M^a D., “Contribución a la historia social de la cultura española decimonónica: la biblioteca de la familia Alvear a mediados del siglo XIX”, en *Ambitos. Revista de estudios de ciencias sociales y humanidades de Córdoba*, (Universidad de Córdoba), 5-6 (2001) 55-74 y “El Catálogo de la biblioteca de los Señores Alvear (1852)”, núm. 5-6 (2001) 128-151.

⁷ AFA, *documentos varios*.

⁸ AMGSG, hoja de servicios de José de la Cerda y Alvear, Sección 1^a, “Personal”, Legajo C2631.

⁹ GARCÍA GARRAFA, A. Y A., *Enciclopedia Heráldica y Genealogía hispano americana*, Tomo XXVI, Madrid 1926 pp. 63-67.

¹⁰ *Ibidem*.

Igual que sus hermanas, Sabina recibió una esmerada educación en el seno familiar. Tuvo su residencia habitual en Madrid donde frecuentaba los ambientes cortesanos. Mujer de gran personalidad, estuvo relacionada con la elite social, cultural y política de su época. Como refleja su correspondencia, fue amiga íntima de Eugenia de Montijo, formó parte del círculo de amistades de la Casa Real Española y mantuvo relaciones cordiales con políticos y escritores de la talla de Antonio Cánovas del Castillo, Próspero Merimée, Mesonero Romanos y el Duque de Rivas. Su carácter emprendedor le llevó a realizar numerosos viajes por Europa, fundamentalmente a Inglaterra, Francia e Italia, encargándose personalmente de llevar al extranjero los vinos de la bodega familiar. Y, aunque residía en Madrid, siempre estuvo pendiente del negocio bodeguero participando personalmente en muchas decisiones y tareas¹¹.

A pesar de su fuerte carácter, Sabina aceptó sin rebeldía el papel secundario que la sociedad de su época asignó a la mujer, hecho que se pone de manifiesto en su correspondencia y su obra publicada. Así, cuando en la biografía de su padre escribe sobre sus hermanos varones, hace alabanza de sus brillantes carreras y su excelente formación en colegios y academias, sin el menor atisbo de resentimiento; por el contrario, manifiesta llena de satisfacción que lo mismo ella que sus hermanas estuvieron felizmente dedicadas sólo a la vida familiar y que nunca se separaron de su madre a la que “siempre procuraron darle gusto”. La escritora jamás se queja de su condición femenina y afirma con rotundidad: como se lee en los libros santos la modestia y el silencio son el mejor adorno de la mujer¹². Falleció en Sevilla a los 91 años.

La más joven de la familia, Candelaria (1823-1900), es la más desconocida. Careció de la fuerte personalidad de su hermana Sabina con la que convivió toda su vida y compartió vivienda y propiedades¹³. Como muchas mujeres de su época, fue aficionada a la música y a la pintura conservando la familia algunas de sus obras.

III. CONTEXTO HISTÓRICO

3.1. Educación e instrucción en la época

A lo largo de la Edad Moderna la incidencia del sexo sobre la capacidad intelectual y moral fue extraordinaria, hasta tal punto que se impuso el conven-

¹¹ AFA, documentos varios.

¹² ALVEAR Y WARD, S., *Historia de don Diego de Alvear, brigadier de la Armada*, Madrid 1891, p. 306

¹³ Archivo Histórico Protocolos Notariales Madrid (AHPNM), García de la Lastra, testamentos núm. 253 y 254, 17 de mayo de 1893.

cimiento de la simpleza y debilidad del sexo femenino; idea que se constata lo mismo en los tratados filosóficos o morales como en los ordenamientos jurídicos hasta bien entrado el siglo XIX¹⁴.

En 1523, Juan Luis Vives, impulsado por el principio humanista de fomentar la educación, publicó su *Instrucción de la mujer cristiana*. El humanismo cristiano de Vives supuso un salto cualitativo al no poner barreras en el aprendizaje en función del sexo, pero al mismo tiempo precisaba claramente la finalidad de la educación femenina: “A las muchachas no queremos hacerlas letradas ni bien habladas como buenas y honestas”. Es pues la búsqueda de la virtud el fin primordial de la educación femenina, que se completaría, según Vives, con el aprendizaje de las faenas “propias de su sexo”, así como el cuidado de no hacer gala de excesivos conocimientos de letras ya que el encanto de la mujer reside en su modestia.

Con la Contrarreforma, en la segunda mitad del siglo XVI, se cortaron las perspectivas creadas por el Humanismo y se establecieron nuevos valores que apenas se modificaron durante toda la Edad Moderna. Estos valores los determinó con claridad la obra de Fray Luis de León *La perfecta casada*:

“Así como la mujer buena y honesta no la hizo para el estudio de las ciencias ni para las dificultades de los negocios, sino para el oficio simple y doméstico, así Dios las limitó el entender y, por consiguiente, las tasó las palabras y las razones”¹⁵.

Con estos principios teóricos los conocimientos que adquirirían las mujeres eran muy limitados, incluidas las clases altas.

Durante los siglos XVIII y XIX, bajo la influencia de la Ilustración y el denominado liberalismo político, se produjo un avance progresivo de la educación a la que se consideró necesaria tanto para hombres como para mujeres, pero siempre claramente diferenciada para ambos. Es decir, que, a pesar de las nuevas ideas, no se abrieron nuevos horizontes para las féminas con respecto a épocas anteriores, sino que se confirmaron los ya existentes.

La función histórica del aprendizaje de la infancia, como resalta Carmen Sarasúa, no es sólo la de transmitir los conocimientos técnicos necesarios para la vida cotidiana o para la supervivencia como adulto, sino también y esencialmente, como nos enseñó Foucault, la de transmitir los valores y principios

¹⁴ GACTO FERNÁNDEZ, E., “Imbecillitas sexus”, en *Cuadernos de Historia del Derecho*, 20 (2013) 27-66.

¹⁵ DE LEÓN, Fray Luis, *La perfecta casada*, Buenos Aires, Colección Austral, sexta edición, 1950, p. 118.

dominantes en la sociedad¹⁶. En este sentido, una función básica de la escuela en la Europa de los siglos XVIII y XIX fue, precisamente, modelar a niños y niñas como adultos diferentes, con capacidades, necesidades y habilidades distintas. El discurso ilustrado se basó en las ideas de Rousseau para ahondar aún más en las distancias educativas entre niñas y niños por las características y funciones sociales que se les adjudicaban. De ahí que la formación de las niñas estuviera dirigida no a su crecimiento personal, sino al servicio de otros: su marido e hijos¹⁷.

Como señala Gloria Franco, en el siglo XVIII la educación es concebida en términos universales, pero en función de las diferencias estamentales y de género, lo que significa que las personas debían recibir una educación adecuada a su rango social de acuerdo con un conjunto de reglas y normas que hicieran posible el cumplimiento de las funciones que el orden estamental les había asignado. En el caso de las mujeres, las pertenecientes a las capas sociales superiores e intermedias recibirían una formación moral integral con la que poder formar a sus futuros hijos. Mientras que a las niñas del estamento llano se les enseñarían los oficios femeniles “propios de su sexo”, todos ellos relacionados con la manufactura textil o “labores de aguja”, según la terminología de la época. Es decir, se establece un modelo de mujer doméstica, ubicada en el hogar, con absoluta dedicación a la familia que buscaría, por encima de todo, satisfacer enteramente las necesidades y deseos de su marido e hijos¹⁸.

Filósofos, políticos y moralistas se unieron para proporcionar a la mujer una educación destinada a convertirlas en los *ángeles* del hogar. Para los ilustrados, que siguieron en este sentido las ideas de Rousseau ignorando las de Condorcet, el componente moral de la educación femenina era lo verdaderamente importante para el cuerpo social porque gracias a ella, es decir, con mujeres virtuosas, es como podría evitarse las guerras, los desórdenes, y los trastornos en las leyes y en las costumbres. De esta manera, quedó establecida oficialmente una educación intelectual dirigida a los hombres frente a una educación orientada a la vida doméstica para las mujeres¹⁹.

¹⁶ SARASÚA, C., “Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX”, en *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Vol. 24 (2002) 281-297.

¹⁷ CABANILLAS CASAFRANCA, A., “¿Adorno o profesión? La educación artística de las mujeres Del Renacimiento a las Vanguardias”, en *Historia de la educación de las mujeres en tiempos de cambio (Siglos XVII-XX)*, Josefina Méndez Vázquez y Francisco Chacón Jiménez (eds.), Comares 2020, pp. 105-130.

¹⁸ FRANCO RUBIO, G., “Planteamientos teóricos y algunas propuestas sobre educación femenina en el siglo ilustrado” en *Historia de la educación de las mujeres en tiempos de cambio (siglos XVII-XIX)*, MENDEZ VÁZQUEZ, J., y CHACÓN JIMÉNEZ, F. (eds), Comares 2020, pp. 31-49.

¹⁹ COBO, R., *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*, Madrid 1995.

En lo que se refiere a España, con la implantación del liberalismo en el siglo XIX se estableció un sistema público de enseñanza financiado, primero, por los municipios y, más tarde, por el Estado. Dicho sistema educativo supuso la incorporación paulatina de niñas y niños a la enseñanza elemental. Sin embargo, la escolarización avanzó con notable retraso respecto a los países del norte y centro europeos hasta el punto que, en la segunda mitad del siglo XIX, el retraso educativo se considera uno de los problemas más graves del país ocasionado por la escasa inversión pública, ya que la enseñanza nunca fue una prioridad ni en los presupuestos estatales ni en los municipales. El resultado fue escuelas miserables, aulas abarrotadas de niños de todas las edades, falta de libros y materiales, carencia de escuelas en muchos pueblos, numerosos niños que nunca podrían acudir a ellas y docentes mal pagados²⁰. Algunos teóricos han identificado el atraso educativo con el desinterés de los padres, especialmente en el medio rural. No obstante, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la necesidad que tenían los progenitores de contar con su prole para trabajar y aportar recursos a la economía familiar. Carmen Sarasua, a la que seguimos en este punto, afirma que la causa del retraso de la alfabetización femenina en relación a la masculina no se debía tanto al supuesto desinterés de los padres sino al gasto relativamente alto que suponía para las familias financiar la escolarización de sus hijas, ya que el 49 % de las escuelas de niñas de toda España estaba pagado por los padres mientras que sólo un 17'7% de las escuelas de niños eran sufragadas por los progenitores²¹.

Según la Ley Moyano de 1857, que sienta las bases de la enseñanza primaria pública, las asignaturas de Agricultura, industria y Comercio se darían sólo a los chicos, y serían sustituidas por “Las labores propias del sexo” en las escuelas de niñas; Los Principios de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura, se cambian para ellas por Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores; y las Nociones Generales de Física e Historia Natural, por Ligeras Nociones de Higiene Doméstica. En definitiva, para entender el atraso sobrecogedor de la alfabetización de las mujeres españolas durante el siglo XIX, es tan importante conocer el déficit de escuelas y de enseñantes como las asignaturas que aprendían las niñas que llegaban a la escuela. O lo que es lo mismo, a qué decidieron dedicarlas sus familias, los legisladores y la Iglesia. Comprender por qué escribir y contar estaba casi tan fuera del alcance de las niñas que nunca fueron a la escuela como de las que pasaron años en ella²².

²⁰ Cfr. RAMÍREZ PONFERRADA, M^a D., “Aproximación a la historia de la educación en la Córdoba Contemporánea: las escuelas de la enseñanza primaria cordobesa en la época de la Gloriosa”, en *Actas del III Congreso de Historia de Andalucía*, Córdoba 2001, vol. 4 (2003) 549-654.

²¹ SARASÚA, C., o. c., 2002.

²² *Ibidem*.

Por su parte, López-Cordón destaca el escaso número de profesorado titulado que tenían estos centros femeninos. Hasta 1858 no se crearon las escuelas normales para maestras, mientras que para los maestros se iniciaron en 1838. Con anterioridad a esta fecha existieron algunos centros privados que llenaban como podían el vacío de los estatales. Según las estadísticas oficiales en 1848 el número de maestras no tituladas era ligeramente superior al de tituladas (1624 y 1641, respectivamente). La desigualdad salarial también fue una constante que se consagró al regularse los sueldos de 1847. De acuerdo con ella las mujeres que tenían las mismas horas de trabajo, percibían casi la tercera parte de los varones. Las maestras de escuela eran sólo una mínima parte de las mujeres que se dedicaban a la enseñanza. A partir sobre todo de los años veinte proliferaron tanto las que establecían colegios como las que daban clase por su cuenta, bien en su propia casa o en las de sus discípulas. Las solicitudes de licencia y los anuncios no ocultaban que la mayoría atravesaban una situación económica difícil, y que buscaban en el magisterio una salida “pobre pero honrada” a esta situación²³.

A lo largo del siglo XIX, con el desarrollo de la industrialización y el avance del liberalismo, la educación dejó de ser, en el nivel más elemental, un privilegio de unos pocos. A finales del siglo, la educación será la condición previa más importante para la emancipación femenina, pues la ignorancia no sólo mantenía sometida a la mujer, sino que servía, a su vez, para justificar dicho sometimiento. Como apunta Pilar Ballarín, es necesario buscar las diferencias que, en el sector femenino, establece la clase social para que nos ayude a entender cómo vive la mujer según su específica función social y si siente o no necesidad de cambiarla²⁴.

En la centuria del XIX, España experimentó numerosos cambios políticos que se reflejaron en la abundante legislación con la que se reguló la enseñanza. En opinión de Pilar Ballarín, esta política educativa, que tendrá como objetivo fundamental erradicar el analfabetismo, se llevará a cabo desde ópticas muy diferentes (democráticas, reformistas, instrumentalizadoras), pero siempre se hará eco de una tradición diferenciada -por considerarla más natural que social- y colaborará a su amplificación a partir de tres convicciones: considerando que la instrucción de la mujer no es un asunto público sino privado y que su enseñanza tiene más que ver con la educación moral que con la instrucción propiamente y, finalmente, consolidando su curriculum diferenciado²⁵.

²³ LÓPEZ-CORDÓN COORTEJO, M.V., “La situación de la mujer a finales del Antiguo Régimen 1760-1860”, en *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*, Ministerio de Cultura, 1982, pp. 47-107.

²⁴ BALLARIN, DOMINGO, P., “La educación de la mujer en el siglo XIX”, en *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 8 (1989) 245-260.

²⁵ *Ibidem*.

Las iniciativas para reformar la educación tradicional de la mujer no se producen prácticamente hasta el denominado Sexenio Revolucionario (1868-1873), época en la que los krausistas plantearán a la opinión pública la importancia de la educación de la mujer. Frente al ideal de la *Perfecta casada* de Fray Luis León, que seguirá siendo el modelo del catolicismo más tradicional, los krausistas proponían una mujer que sería el complemento armónico del varón y que, no necesariamente, estaría destinada al matrimonio. De esta forma, aunque no cuestionaban las finalidades tradicionales de esposa y madre, introdujeron nuevos elementos que, en su desarrollo, dinamizarán una posterior emancipación²⁶.

Como apunta Luis Sanfelú, tras el denominado desastre del 98 los diferentes Regeneracionismos insistieron en la renovación de la enseñanza. Dentro de este movimiento regenerador destacó la Institución Libre de Enseñanza que planteaba la educación de las mujeres como paso previo a su liberación y como principio de avance de la sociedad. Las iniciativas regeneradoras de la ILE, cuyo alcance llegaron solo a grupos reducidos de las clases medias, abrieron a las mujeres españolas las puertas a una educación de calidad y al ejercicio profesional en determinados campos, también científicos y universitarios. La influencia del institucionalismo en la mejora de las políticas públicas posibilitó también que las niñas y jóvenes accedieran a métodos de aprendizaje iguales a los de los niños, aunque el conocimiento de las tareas propias de su sexo continuó siendo un requisito imprescindible de su educación²⁷.

3.2. *La formación de las mujeres de clase alta*

Como señala Martínez López, tan sólo la formación masculina alcanza cotas elevadas en esta época, dato que se debe vincular tanto a la concepción familiar burguesa de la educación de niños y niñas, como a la ineficacia y talante sexista que caracterizó a la legislación promovida por los políticos liberales decimonónicos en sus intentos de implantar un sistema educativo a nivel estatal. Contraste reforzado por los espacios en que se desenvolvían desde la infancia unos y otros: la proyección pública o exterior para los hombres y el recogimiento doméstico para las mujeres, dedicadas como esposas y madres a la casa, el “ángel del hogar” que tan solo aparecerán en público en ritos familiares de paso social grupal o comunitaria o festejos mundanos y religiosos²⁸.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ SANFELIU GIMENO, L., “Mujeres y educación en los movimientos regeneracionistas y renovadores. Institucionistas, republicanos y obreros, en el primer tercio del siglo XX”, en *Historia de la educación de las mujeres en tiempos de cambio (Siglos XVII-XX)*, MÉNDEZ VÁZQUEZ, J., y CHACÓN JIMÉNEZ, F. (eds.), Comares 2020, pp. 153-171.

²⁸ MARTÍNEZ LÓPEZ, D., “Burguesía agraria y familismo. La llegada del siglo XIX en Andalucía” en *Familia, Transmisión y perpetuación (Siglos XVI-XIX)*, Universidad de Murcia 2002, pp. 195-218.

Para Cunilla Budde es precisamente en la relación entre los sexos donde mejor se revela la paradoja, inherente al propio proyecto de la sociedad burguesa, entre el vehemente postulado de la igualdad general de oportunidades y el paralelo empeño de limitar los beneficios derivados de la aplicación de aquel únicamente a la mitad masculina de la burguesía²⁹. Una denuncia que llevó a cabo en la época Emilia Pardo Bazán quien afirmó:

“La burguesía, que hizo las revoluciones políticas, no las hizo sino para el varón: a la mujer se puede afirmar que, en vez de aprovecharla, la perjudicaron; antes de ellas no era tan inferior al hombre. Un marido del siglo XVIII, sin derechos político, se encontraba más cerca de su esposa que el burgués elector y elegible del siglo XIX”³⁰.

La educación que recibían las mujeres de la aristocracia y la alta burguesía será muy parecida, ya que se trata de grupos interconectados por la fusión matrimonial “nobleza-dinero”. La mujer será el principal vehículo de incorporación de la burguesía al estrato superior y ello estará siempre presente en su educación³¹.

La condesa Pardo Bazán, que pertenecía a este grupo social, fue testigo directo de la educación que recibían sus congéneres aristócratas de la que hace la siguiente descripción:

“La educación que reciben las señoritas de la nobleza se resiente, en mi entender, de dos defectos. Es floja y es muy extranjerizada. Es floja, porque no se funda en estudios robustos y sinceros, ni pasa de la superficie; extranjerizada, porque los colegios, las institutrices, las profesoras, las niñeras y las ayas, todo, para ser elegante y correcto, ha de venir de Francia, Alemania o Inglaterra. Así pierde cada día más la mujer el carácter nacional y la fisonomía propia. Nunca he entrado en un gabinete o tocador elegante, que mi instinto de observadora y de novelista no me impulsase a registrar el libro que, forrado en rica tela antigua, descansaba sobre el veladorcillo o el canto de la chimenea. De diez veces nueve era una novela francesa, género azucarado, Ohnet, Feuillet o Cherbuliez; casi nunca un libro místico o histórico; jamás una novela española, porque para el gusto de estos paladares, acostumbrados a bomboncitos franceses servidos en caja de raso, las novelas españolas son *ordinarias*. Una dama que, como la condesa-duquesa de Benavente, siga con interés y aplauso la marcha de

²⁹ Cfr. *Ibidem*.

³⁰ PARDO BAZÁN, E., *La Ilustración española*, núm. 1015, año 1901, recogido en *La mujer española y otros escritos*, Madrid 1999, p. 260

³¹ BALLARÍN DOMINGO, P., O.c., 1989.

nuestra novela moderna, o, como la duquesa de Mandas, hayan leído y entendido bien obras de prehistoria y geología, es honrosa excepción”³².

Para conocer la educación que recibían estas mujeres de clase elevada tenemos también el testimonio de Concepción Arenal quien afirma:

“...estas féminas con frecuencia se instruyen en sus casas mientras esperan matrimonio adecuado a su condición. Aprenden a leer, escribir, cocinar bien o mal y trabajos propios de su sexo: costura y bordado. Si la educación quiere ser esmerada se completa con un poco de geografía, historia, música y, en algunos casos, dibujo y francés, pero todo ello sin regularidad y en la idea de que nunca le serviría”³³.

Una formación que siempre se adecuaba al rol social que desempeñan. En definitiva, un barniz cultural y el dominio de algunas habilidades útiles para alternar en los salones eran suficientes, es lo que se ha calificado como educación de “adorno”. El único objetivo al que se orientaba toda su educación era conseguir un marido adecuado³⁴.

Tras el matrimonio estas mujeres cumplían una importante función social en el marco del salón, lugar donde establecían toda una red de conexiones fundamentales para la vida social y profesional de su esposo. Así, pues, su educación le proporcionaba los instrumentos que se consideraban indispensables para su servicio a la familia, lo que explica que estas féminas no cuestionen su situación mientras no cambien las condiciones sociales.

Al margen del salón social, otra vía que permitía salir del ámbito doméstico era su religiosidad. Las novelas de la restauración, como *La Regenta* de Leopoldo Alas “Clarín”, representan a estas mujeres ancladas en el pasado, cerradas a toda corriente progresista, guardianas de los principios conservadores, que hace de la religión la piedra angular de su existencia³⁵. La dirección espiritual de estas damas permitirá al clero ejercer una gran influencia en todo este medio

³² PARDO BAZÁN, E., “La mujer española”, en *La España Moderna*, Año II, núm XVII (mayo 1890) 101-113; núm. XVIII (junio 1890) 5-15; núm. XIX (julio 1890) 121-131; núm. XX (agosto 1890) 143-154. Recogido en Emilia Pardo Bazán, *La mujer española y otros escritos*, Madrid 1999, p. 97

³³ ARENAL, C. “La mujer de su casa” texto citado por I. Turin *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid 1976, p. 228.

³⁴ BALLARÍN DOMINGO, P., O. c. 1989

³⁵ GÓMEZ FERRER MORANT, G., “La imagen de la mujer en la novela de la Restauración: Hacia el mundo del trabajo (II) y Ocio social y trabajo doméstico (I)” en CAPEL, MARTÍNEZ, R. M. (ed.), *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*, Ministerio de Cultura, Madrid 1982, pp. 151-205.

social. Para Ballarín, es desde esta perspectiva como hay que entender el movimiento restaurador católico³⁶.

Si la religiosidad había sido siempre un hecho perteneciente a todo el pueblo, en el siglo XIX, y, principalmente durante el periodo de la Restauración, va a estar ligada de forma prioritaria a los burgueses y aristócratas, y, dentro de estos grupos, va a ser la mujer la principal encargada de cumplir con las obligaciones rituales y benéficas y, también de transmitir estas creencias a sus hijos³⁷. Como expone Mateo Avilés, los burgueses y aristócratas encuadrados en el moderantismo político, y sobre todo sus hijos y nietos, vivieron en la religión católica y en sus prácticas piadosas un componente más de su estatus social³⁸.

En la segunda mitad del siglo XIX, época en la que Sabina Alvear había alcanzado la edad adulta, fueron varias las escritoras que defendían la instrucción de la mujer desde una concepción cristiana. No sabemos si las hermanas Alvear y Ward leyeron sus obras, pero resulta evidente que conocieron su existencia, sobre todo la de una de ellas, Concepción Gimeno de Flaquer (1850-1919), autora de *La mujer española. Estudios acerca de la educación y sus facultades intelectuales*. Esta obra, publicada en 1877, incluía una carta prólogo de un amigo de Sabina, Leopoldo Augusto de Cueto, marqués de Valmar, quien expresaba en dicho escrito sus propias ideas a favor de la instrucción femenina. Gimeno de Flaquer insiste en sus obras en la necesidad que tiene la mujer española de instruirse, de liberarse de la ignorancia en la que yace injustamente. Para Gimeno de Flaquer la mujer ignorante es un ser débil e indefenso; sin ideas, sin carácter, sin resolución y sin iniciativa³⁹. Sin duda, Sabina Alvear estaría de acuerdo con ella y es posible que la defensa que hace de las mujeres escritoras influyera en ella a la hora de decidirse a escribir y publicar la biografía de su padre, obra que vio la luz en 1891.

³⁶ BILLARIN DOMINGO, P., O.c. 1989

³⁷ RAMOS FRENO, E., *Amalia Heredia Livermoore, marquesa de Casa Loring*, Universidad de Málaga 2015, p. 133.

³⁸ MATEO AVILÉS, E. de, *Piedades e impiedades de los malagueños en el siglo XIX. Una aproximación a la religiosidad española contemporánea*. Málaga, edición del autor, 1967, p. 40.

³⁹ La crítica actual destaca el hecho de que Concepción Gimeno de Flaquer, que procuraba presentarse como una dama elegante y cultivada, profesaba un feminismo católico exento de estridencias. Cfr. SERVÉN DIEZ, C., *Escritoras españolas en la prensa, 1868-1936. Antología didáctica*. www.escriptorasenlaprensa.es/concepcion-gimeno-de-flaquer, consultado 4/2/ 2021.

IV. LA FORMACIÓN DE LAS ALVEAR

4.1. *¿Educación o instrucción?*

Para analizar la formación que recibieron las Alvear del siglo XIX nos hemos centrado en tres figuras claves pertenecientes a dos generaciones distintas: Sabina de Alvear y Ward (1815-1906) de la que ya hemos hablado y sus sobrinas Luisa (1862-1894) y Candelaria Alvear y Gómez de la Cortina (1865-1956).

Luisa Alvear y Gómez de la Cortina nació en Sevilla, siendo la primogénita del matrimonio Francisco Alvear y Joaquina Gómez de la Cortina y Rodríguez de Rivas quienes tuvieron además otras dos hijas, Candelaria y María, y un varón, Francisco. Luisa y sus hermanas estudiaron en el colegio de la Asunción de Málaga y en Santa Isabel de Madrid, ambos de la Congregación de la Asunción, siendo ella una alumna brillantísima. En 1891 obtuvo el título de Maestra e hizo su profesión como monja de la Asunción adoptando el nombre religioso de Sor María Teresa. El 28 de febrero de 1893 fue nombrada profesora numeraria de la nueva Escuela Normal Superior de Mujeres de Manila que se fundaría ese mismo año, con un sueldo de 700 pesos. Fue la presidenta del primer tribunal de admisión de alumnas para el primer año de funcionamiento de la Escuela Normal, compartiendo su actividad de profesora con el de ecónoma de la institución. Murió de tuberculosis, en el convento de Mira Cruz de San Sebastián, a la edad de 32 años.

Candelaria nació en Sevilla y falleció en Montilla a los 91 años de edad. En 1905, cuando contaba 40 años de edad, se casó con Andrés Parladé (1859-1933) hijo del conde de Aguiar, de quien heredó el título, y de María Heredia Livermoore. Gran humanista y hombre de confianza de Isabel II, Parladé fue abogado, senador vitalicio, director de las excavaciones de Itálica y pintor costumbrista de reconocido prestigio. Vivió en Italia y Francia y se estableció finalmente en Sevilla en un palacete que los condes de Aguiar llenaron de obras de arte y antigüedades. En su edad adulta, tras la muerte de sus padres, Candelaria vivió y cuidó de su tía Sabina, a la que estuvo muy unida a lo largo de su vida como demuestra la correspondencia familiar y las propias disposiciones testamentarias de Sabina⁴⁰.

La madre de Luisa y Candelaria, María Joaquina Gómez de la Cortina y Rodríguez de Rivas, era hija de José Justo G. de la Cortina, conde de la Cortina, un destacado político, escritor e intelectual mexicano cuya casa en Madrid

⁴⁰ Archivo Protocolos Notariales Montilla (APNM), Partición de bienes de Sabina Alvear, Leg. 98, f. 654 y ss.

fue centro de tertulias a las que asistían asiduamente escritores de la categoría de Quintana, Bretón de los Herreros, Martínez de la Rosa o Mesonero Romanos. En Francia y Alemania se relacionó con personalidades de la talla de Chateaubriand, Benjamin Constant, el Abate Sieyes, el barón Humboldt y Federico Genz. Fue miembro de la Real Academia Española y otras numerosas sociedades científicas, tanto españolas como extranjeras⁴¹. Sin duda, Candelaria se vio influenciada por este ambiente a través de su madre.

De las tres Alvear se conservan varios libros de estudio que constituyen una fuente excepcional. Se trata de dos hatillos conservados en la biblioteca de la Fundación Manuel Ruiz Luque de Montilla (BFMRL). El de Sabina se compone de 16 libros que aparecen atados con una guita en la que está insertada una etiqueta de cartón, escrita por su sobrino el conde de la Cortina, con el siguiente texto: “Libros de estudio de mi tía Sabina de Alvear y Ward”. El hatillo de las hermanas Alvear Gómez de la Cortina, por su parte, está integrado por un total de 13 ejemplares atados con un cordón y con una etiqueta manual de cartón con el siguiente texto del conde de la Cortina: “Libros del colegio de mi hermana Candelaria”. Fuera del hatillo disponemos de tres libros más de Candelaria en la misma biblioteca. Todos estos ejemplares son los que siguen:

Tabla número 1
Libros de estudio de Sabina Alvear y Ward

Autor	Título	Editorial / Año Publicación	Referencia FBMRL
The duke de la rochefoucault ⁴²	Maxims and moral reflections	MDCCXCV	335
D.Levi (profesor de literatura, historia y geografía)	Mnémosyne ⁴³ classique.	París, Johanneau, Libraire- Éditeur	336
The Catholic Skool Book	The alphabet	No consta	337
M. Francis Levasseur ⁴⁴	Exercices des amplifications françaises	Paris, Belin-Mandar, Libraire, 1825	338

⁴¹ Cfr. ROMERO J.G., y PEREDA, J.N. de., *Biografía del Exmo Sr. J.M. Justo G. De la Cortina, Conde de la Cortina*, México 1860.

⁴² François VI de la Rochefoucauld (1613-1680) Escritor, político, militar, poeta y filósofo. Se sucedieron varias ediciones de las máximas, una serie de reflexiones morales y filosóficas que no son propias para una niña. Debió ser un libro, como mínimo, de juventud.

⁴³ Mnémósyne: nemosina. Personificación de la memoria y del buen entendimiento, engendró con Zeus a las nueve musas.

⁴⁴ Francis Levasseur (1776-1872). Es un libro que está catalogado dentro de la biblioteca Alvear en 1852.

Autor	Título	Editorial / Año Publicación	Referencia FBMRL
Alex. Boniface, Instituteur	Exercices grammaticaux ou Cours pratique de Langue Française Tome premier	Paris A.Johanneau, Libraire Éditeur 1832	339
Alex. Boniface ⁴⁵ , Instituteur	Exercices grammaticaux ou Cours pratique de Langue Française Tome second	Paris A.Johanneau, Libraire Éditeur 1832	340
Alex. Boniface, Instituteur	Gramaire française, Méthodique et	Paris A.Johanneau, Libraire Éditeur 1834	341
	Lecciones sobre objetos tales como las reciben los niños de seis a ocho años en una escuela pestalociana.	Londres, Ackermann y compañía. Strand, 1839	342
The rev. J.W. Colenso, M.A Rector of Forncett St. Mary, Norfolk, and late fellow of St John's College, Cambridge. By Samuel Maynard editor of "Keith's and Bonnycastle's mathematical...	Solutions to all the unwoked examples in the arithmetic	London Printed for Longman, Brown, Green, and Longmans 1850	343
Mme Cottin	Elisabeth ou les exilés de Siberie	Londres, 1809 Imprimé par et por R. Juigné,	344
Henry Boad	English Spelling Book and expositor: being a New Methodo of teaching Children & Adult Persons t oread, write, and understand...	London, Printed for R. Baldwind...	345
No aparece	Exercises, instructive and entertaining in False English	Leeds: printed by Edward Baines, For John Heaton , 1813	346
J. OUISEAU, A.M.	Practical Geografy	London. Printed for J. Mawman 1811	347

⁴⁵ Alex Boniface, pedagogo francés (1790-1841) ferviente propagador de los principios pedagógicos de Johann H. Pestalozzi. Boniface conoció su pedagogía a partir de 1814 y en 1822 fundó una institución en París para la aplicación de estos principios, establecimiento que dirigió hasta su muerte: *Biographie Universelle et Moderne*, Oarís, t. V, 1854, p. 697.

Autor	Título	Editorial / Año Publicación	Referencia FBMRL
Arleville	Petit Rhétoricien François ou ABREGÉ de la Rhétorique Française a la lúsage des Jeunes personnes de l'un et de l'aotre sexe.	Londres, 1791, Chez J. Bew, Paternoster-Row	348
M. Boinvilliers	Cacologie ou recueil de locutions vicieuses ⁴⁶	Paris, Auguste Delain, 1815	349
Nicolas Salmón Introducción A Short	A Footstep to the French Language The complete system of the french language	Printed for the author; and fold by Mr. Elmsley, im the strand; Mr. Hookham, New Bond:Street; and Mr. Richardson, Under the Royal. Exchange M.DCC.LXXXVII	350

Tabla número 2
Libros de estudio de Candelaria Alvear Gómez de la Cortina

Autor	Título	Editorial / año de publicación	Referencia FBMRL
	Nociones Preliminares de geografía		322
Dr. M Beschier ord professor in Tübingen	Doctor Mespe. Justipiel un fünf Muljügen von R. Benedir Bunt Heberseken ans dem Dentsdjen in das fransösisdje beartbeitet ⁴⁷	Dritte verbesserte Aussage. Dresden. Luis Chelermann 1880	323

⁴⁶ Este libro pertenece a Catalina de Alvear y Ward y aparece en el catálogo de la familia fechado en 1852. Lleva en la cubierta un sello lacrado y, sobre él, la firma de Charles Hervey y la fecha de February 17 ptp 1818. Probablemente esta firma sea de Henry Charles Hervey (1792-1821) nacido en Aston, Cheshire, England y fallecido en Génova, Italia a la edad de 28 años. Casado el 7 de noviembre de 1814 con Margarita Melitona Barron (1795-1849) con la que tuvo dos hijos: Arthur Welington Hervey y Harriet Elizabeth. Fuente: gw.geneanet. org. Vivía en Cádiz en 1814. Es posible que fuera militar o diplomático. El libro, sin duda, llegó a la biblioteca Alvear a través de don Diego de Alvear Ponce de León o de Luisa Rebeca Ward con quienes seguramente mantendría amistad el autor de la dedicatoria.

⁴⁷ Al final aparece un pequeño diccionario de palabras en alemán con el significado en francés

Autor	Título	Editorial y año de publicación	Referencia FBMRL
D. Camilo Vallés	Nuevo método para aprender alemán según el sistema F. AHN Primer curso	F.A BROCKHAUS, 1875	324
J.D. MORELL, M.A.LL.D	A.Series of Graduated exercices adapted to Morell's Gramar and analysis ⁴⁸	One of Her majestt's inspectors of schools new edtion. London Longmans and Co.	325
M. Guerard ⁴⁹	Cour complet de Langue Française	Deuxième partie. Ving-unième édition, Paris, 1872	326
J. Henri Fabre ⁵⁰	La science élémentaire. Lectures courantes pour toutes les ecoles. La Terre	Librairie GH. Delagrave. Paris. 1875 Quatrième edition.	327
E. Levasseur Miembro del Instituto geográfico de Paris.	<i>Geographie des cinq parties du monde.</i> Cours moyen	GH Delegrave Editeur de la Societé de Geogrphie, 1874	328
Alejandro Gómez Ranera	<i>Epitome de la Historia de España</i>	Segunda edición. Imprenta Alejandro Gómez Fuentenebro, Madrid. 1864	329
J.D. Morell. M.A.LLD One of M.M. Inspectors of schools	The essentials of English Grammar and Analysis ⁵¹	New and revised Edition. London, Longmans, Grenn, and Co. 1876	330
	Algunas reglas preliminares seguidas de los tres primeros libros del Telemaco con algunos diálogos familiares. ⁵²	Lo publica el establecimiento del Espíritu Santo, donde se expende Mexico, 1847 Tipografía de Manuel Paino (Hijo)	331
	Lecciones Elementales de Retórica y Poética. Por un sacerdote de las Escuelas Pías	Imprenta de las Escuelas Pías. 1858	332

⁴⁸ Tiene escrito a mano en la parte superior de las dos páginas interiores del título lo siguiente: R.M.D.G Dieu Seul Luisa de Alvear Enfent de Marie.

⁴⁹ Agrégé de l'Université, Directeur des études a Sainte-Barbe, Chevalier de la Legion- d'honneur.

⁵⁰ Antiguo alumno del colegio "normale primaire" de Vancluse". Doctor en ciencias y profesor de química en el Lycée National y en las Écoles municipales de Avignon.

⁵¹ Libro de Luisa, hermana de Candelaria.

⁵² Son reglas del inglés. Es importante tener en cuenta que la madre de Candelaria, la condesa de la Cortina, era mexicana.

Autor	Título	Editorial y año de publicación	Referencia FBMRL
	Epitome de analogía y sintaxis castellana		333
Émile Otto Prof. De langues modernes à l'université d'Heidelberg	Lectures allemandes ⁵³	Troisième édition Leipzig & Heidelberg Jules Groos editeur, 1881	334
MM Poirson et Cayx	Precis de L'Histoire Ancienne ⁵⁴	Troisième édition Paris, Luis Colas, Libraire L. Hachette, 1831	611
	Darton's indestructible books The Darton's child's first book Or Universal Primer ⁵⁵ .	London Darton & Co, Holborn Hill	2207
Monseigneur L'archevêque de Tours	Offices de la quinzaine de paques à l'usage de Rome	Tours Alfred name et fils editeurs 1875	574

Fuente: Elaboración propia a partir de la documentación consultada

El conjunto de libros refleja que las Alvear recibieron una educación muy superior a la de la generalidad de sus contemporáneas. Respecto a los de Sabina de Alvear, llama la atención que varios de estos volúmenes sigan la metodología del suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746- 1827) reformador de la pedagogía tradicional que dirigió su labor hacia la educación popular. En 1797 publicó *Mi investigación sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo del género humano*, su obra de mayor repercusión. Pestalozzi aspiraba a propiciar la reforma de la sociedad desde una educación que procurase una formación integral del individuo, más que la mera imposición de determinados contenidos, y que concediera un amplio margen a la iniciativa y a la capacidad de observación del propio niño. Su doctrina no tardó en propagarse y llegó a ser muy admirada por filósofos como Fichte y pedagogos como Johann Friedrich Herbart así como de la mayoría de los jóvenes pedagogos de la época⁵⁶. Sin duda, este método de estudio sería muy del agrado del ilustrado progenitor de Sabina quien, con

⁵³ Escrito en francés., es un libro sobre literatura alemana, con textos en alemán. Al final tiene un pequeño diccionario con palabras alemanas escritas en alemán y significado en francés.

⁵⁴ Los tres últimos se conservan fuera del hatillo en la Biblioteca de la Fundación Manuel Ruiz Luque.

⁵⁵ Aparece escrito a tinta la siguiente dedicatoria: *Pepito Alvear de la Cerda for my very dear cousins Luisa, María, Candelaria*. Es un librito muy curioso del que se dice que es indestructible.

⁵⁶ <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/pestalozzi.htm> Consultado 4/2/2021.

toda seguridad, conocería la existencia de los escasos intentos realizados en España de adoptar métodos educativos modernos. Entre ellos destacaron la breve experiencia del “Instituto Militar Pestalozziano” (1806), obra de Godoy, o las “Escuelas Lancasterianas” (1818)⁵⁷.

En opinión de Rafael Fernández Sirvent, el método pedagógico de Pestalozzi resultaba demasiado heterodoxo (incluso revolucionario) para una sociedad sacralizada como la española de principios del siglo XIX, en la que los eclesiásticos copaban o controlaban buena parte de las instituciones educativas y donde casi todo debía fundamentarse sobre los principios de la religión católica. Este novedoso sistema educativo presentaba algunos aspectos secularizadores. Maestros y alumnos seguían una enseñanza independiente de la religiosa; la religión era una asignatura más que, aún lejos de ser descuidada, carecía de un peso preeminente en el plan curricular del centro. El denominado método pestalozziano intentaba desarrollar de un modo equilibrado las facultades intelectuales, física y morales de los niños. El método era intuitivo y gradual, con un objetivo prioritario: enseñar a razonar y no a memorizar. Los niños aprendían anatomía humana sobre sus propios cuerpos, las relaciones entre alumnos y profesores eran de profundo respeto y estaban excluidos los castigos físicos (algo muy usual en la época). Aspectos, en opinión de Fernández Sirvent, tremendamente modernos que no tardaron en toparse con la enérgica reacción de los sectores más inmovilistas de la sociedad, en especial de la iglesia católica⁵⁸. Como señala Bernat Sureda, la influencia pestalozziana en España demuestra no solamente una inquietud por parte de determinados sectores por encontrar nuevas fórmulas que renueven la práctica educativa, sino también un nuevo espíritu-iniciado ya en el periodo ilustrado- abierto a la influencia de las ideas educativas europeas para tomar de ellas lo que tuvieran de positivo y dispuesto a hacer uso de todos los instrumentos posibles para facilitar el conocimiento y difusión de estas ideas⁵⁹.

En la formación de Sabina estuvo presente la obra de Sophie Cottin (1770-1807) escritora francesa cuyas novelas gozaron de tal popularidad que se tradujeron a varios idiomas. Considerada por la crítica literaria, junto a Mme de Genlis, como la creadora en Francia de la novela histórica, sus relatos serán una especie de oasis en el desierto literario que se extiende desde los inicios de la Revolución

⁵⁷ CAPEL MARTÍNEZ, R.M., “La apertura del horizonte cultural femenino: Fernando de Castro y los Congresos Pedagógicos del siglo XIX”, en *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*, Ministerio de Cultura 1982, p. 116.

⁵⁸ FERNÁNDEZ SIRVENT, R., “Elitismo cultural y político. El entorno del Instituto Pestalozziano (1805-1808)”, en *Las élites y la revolución española 12808-1814*, ALBEROLA-ROMA, A.; LARRIBA, E., y DUFOUR, G., 2010, pp. 67-87.

⁵⁹ SUREDA GARCÍA, B., “Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España- El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica”, en *Historia de la Educación, revistas.usal.es*. Monografías, Vol. 4 (1985) 34-62.

hasta finales del Primer Imperio⁶⁰. La obra de Cottin estuvo presente también en la biblioteca privada de la hija de Isabel II, María Isabel (1851-1931), lo que nos indica su popularidad entre la élite femenina decimonónica⁶¹.

Llama la atención el libro de matemáticas de Colenso, una de las asignaturas peor enseñadas en la época⁶². No obstante, no debió ser este el caso de Sabina quien tuvo una excelente formación matemática como demuestra su habilidad para cálculos de rentabilidades financieras de inversiones, tal y como reflejan muchas de sus cartas⁶³. No nos ha sorprendido la abundancia de métodos de inglés y francés que evidencian el bilingüismo español e inglés de la estudiante y su alto conocimiento de la lengua francesa. Esta formación se complementaba con el ambiente ilustrado que se respiraba dentro de la familia y los numerosos viajes realizados, como ya hemos apuntado anteriormente.

En lo que se refiere a los libros de Luisa y Candelaria, reflejan una formación en la que estuvieron presentes las asignaturas de geografía, historia, gramática castellana e idiomas extranjeros. Para el aprendizaje del alemán, las Alvear siguieron el método de Ahn, Franz (1796-1865) docente alemán conocido por ser el autor del método para el aprendizaje de lenguas extranjeras que lleva su nombre. Ahn marca con un sello personal la metodología de la enseñanza de las lenguas vivas en el siglo XIX a partir de sus manuales que cuentan con cientos de ediciones en Alemania. Publicó cursos de alemán, italiano, neerlandés, así como manuales de correspondencia comercial, generándose adaptaciones por parte de otros autores en el conjunto de los países europeos y EEUU. Se basa en el método “sintético” de Ph. Seidenstücker, quien establece tres partes para cada lección: 1.-glosario y léxico; 2.-frases ejemplificadores de la cuestión gramatical que el alumno debe aprender de memoria y 3.- una serie de frases aisladas en la lengua materna del alumno que este debe traducir, con el apoyo de los modelos propuestos anteriormente. La característica externa más sobresaliente de su método consiste en la simplificación del contenido gramatical a un grado extremo, de tal modo que desaparece en los inicios del aprendizaje con su conversión en combinados léxico-morfológico que son introducidas paulatinamente, y cuya ejercitación se produce de modo inmediato. Tal manera de trabajar se enmarca así en la corriente “natural”: “nuestra clase imitará en la medida de lo posible la vía natural, mediante la cual los niños alcanzan los primeros conocimientos y el uso inicial de su lengua materna”⁶⁴.

⁶⁰ MARTÍNEZ OJEDA, B., “Claire d’Albe 1799 de Mme Cottin y la traducción al español de 1822”, en *Revistas.uned.es*.

⁶¹ DOMINGO MALVADI, A., “La biblioteca de la infanta María Isabel de Asís Borbón, ‘la Chata’”, en *Revista general de información y documentación* 27(1) 2017:137-175.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ AFA, *correspondencia*.

⁶⁴ www.grelinap.recerca.urv.cat.

Interesante también es la obra *Epitome de la Historia de España*, de Alejandro Gómez Ranera de quien sabemos que fue escritor y tipógrafo e impresor. Poseedor de una cultura humanística, había estudiado lenguas clásicas con los Escolapios. Casi sin estudios, había llegado a ser, gracias a sus lecturas en la biblioteca particular de Du Blaisel, un autodidacta capaz de compilar libritos de devoción- una práctica relativamente extendida entre librerías e impresores de la época- y, de convertirse en un prolífico autor de compendios educativos – historia, geografía y más adelante literatura⁶⁵.

Esta formación elitista que recibieron las Alvear permitió a Sabina escribir una obra perfectamente documentada sobre la biografía de su padre que fue muy ensalzada, entre otros, por Cesáreo Fernández Duro en el Boletín de la Real Academia de la Historia en la siguiente forma:

“En este concepto es de elogiar el trabajo empleado en recoger documentos que acreditan las acciones individuales, y en agruparlos de modo y manera que sirvan a la historia general en cualquiera de sus ramos auxiliares o complementarios, y lo es doblemente el que ha presidido a la composición de la biografía de este marino ilustre, porque no se debe a registrador de archivos, ni a literato de profesión, ni a historiador necesitado de precisos datos; lo ha llevado a cabo una señora que, sin pretensiones de escritora, antes bien “temerosa de los escollos en que estrellarse suele la osadía al navegar por las ondas de la publicidad, casi siempre peligrosas para la mujer”, logra dominar la preocupación instintiva, impulsada por el noble y grande estímulo del amor filia”.

En dicho informe describe al detalle la obra de Sabina y termina:

“Honra póstuma le cabe en que sean la ternura de una hija y la ilustración de una discípula factores del libro útil y agradable dedicado a su historia⁶⁶”.

En *La Prensa*, periódico de Buenos Aires, el 25 de mayo de 1892 se clasificaba la obra de Sabina de “importantísima obra” y don Juan Valera en carta escrita a la revista *Ilustrada Norte Americana* que en castellano se publicaba en Nueva York afirmaba el 19 de enero de 1892:

“Ya que hablo de mujeres autoras, juzgo oportuna esta ocasión para dar cuenta de un libro muy estimado y rico en interesantes noticias, que

⁶⁵ bne.es., y Manuel Morán Orti, “La imprenta y librería “Qué fue de Fuentenebro”: un modelo empresarial”, en *Ayer*, 74/2009 (2):165-190.

⁶⁶ Tomo XX, cuaderno III, marzo, 1982.

acaba de salir a la luz debido a la pluma de otra mujer. Es ella la señorita doña Sabina Alvear y Ward, a quien la piedad y el amor filiales han hecho escritora...”.

Tras hacer un resumen del libro finaliza el escritor egabrense:

“Por lo expuesto se conocerá la importancia del trabajo de la señorita Alvear, trabajo de no menor interés que para España, para las Repúblicas de América del Sur y para su historia”.

La obra de Sabina fue asimismo elogiada por los literatos de la talla de Ramón de Campoamor, el marqués de Valmar y por el Almirante D. Guillermo Chacón y otros Generales de la Armada, lo mismo que “el Excmo. ministro del Cuerpo”⁶⁷.

4.2. *El colegio de la Asunción de Málaga*

A diferencia de Sabina, Luisa y Candelaria Alvear estudiaron en colegios de élite de Málaga y Madrid. El colegio de la Asunción, en el que estudiaron durante su infancia las Alvear Gómez de la Cortina, se inició curiosamente en Málaga gracias a la iniciativa de una tía materna de Andrés Parladé, Amalia Heredia Livermoore (1831-1902), cuya vida ha sido investigada por Eva Ramos Frendo a la que seguimos en este apartado.

Como ocurrió con los Alvear y Ward, los hermanos de Amalia Heredia Livermoore, cursaron sus estudios en Inglaterra y, posteriormente, en la Escuela Central de París. Sus hermanas mayores, Isabel, Concepción y Mercedes, fueron educadas en colegios franceses, Isabel y Concepción en Les Oiseaux⁶⁸ y Mercedes en un internado en Marsella. Dos de ellas, Concepción y Mercedes, murieron, las dos con sólo quince años, durante su estancia en estas instituciones, por lo que sus padres prefirieron que las dos menores, Amalia y María, fueran educadas en su casa por institutrices. En 1850 Amalia se casó con Jorge E. Loring cuyos antepasados llegaron a comienzos del siglo XIX de EEUU. Su educación había tenido lugar en EEUU, al igual que sus hermanos varones. Los Loring Heredia fue un matrimonio ilustrado y culto que, como también hicieron las Alvear, viajaban al extranjero, no por una simple moda, sino por verdadero deleite⁶⁹. Pertenecían al círculo político de Cánovas del Castillo,

⁶⁷ *Informes y juicios críticos sobre la historia de Don Diego de Alvear y Ponce de León*, Imprenta Luis Aguado, Madrid 1893.

⁶⁸ Colegio en el que también ingresó interna Joaquina Gómez de la Cortina en agosto de 1850. AFA, *correspondencia*

⁶⁹ RAMOS FRENDO, E., o.c., pp. 31-39.

lo mismo que Sabina de Alvear. Enviaron a sus hijos varones a educarse en colegios ingleses, pero Amalia se resistía a enviar al extranjero a las hijas por lo ocurrido a sus hermanas. Al carecer Málaga de centros de formación femeninos de prestigio, Amalia se propuso conseguir un colegio adecuado para la formación de las jóvenes de clase alta a fin de que en el futuro, pudieran tener una influencia decisiva en la educación de sus propios hijos y fueran consideradas compañeras por sus maridos, no simples objetos de adorno para el hogar o las fiestas de la sociedad; mujeres cultas e ilustradas, que no tuvieran como lectura predilecta la sección de modas de las revistas, como era lo habitual en aquellos momentos.

En su búsqueda, Amalia conoció el plan de enseñanza de la Religiosas Agustinas de la Asunción. Se trataba de una Congregación, iniciada en París en 1839 por Eugenia Milleret de Brou (1817-1898), cuya finalidad era la creación de institutos religiosos dedicados a la enseñanza de niñas y señoritas. Eugenia Milleret había nacido en Metz en el seno de una familia burguesa. Su padre fue un banquero seguidor de las ideas de Voltaire y, junto con su esposa, educó a Eugenia en una libertad unida a una gran responsabilidad. El ambiente familiar despertó en ella curiosidad intelectual e interés por las cuestiones sociales. Tras la ruina económica de la familia, sus padres se separaron y ella vivió a partir de entonces con su madre, hecho que la marcaría para el resto de su vida. Al morir su madre, cuando ella contaba 19 años de edad, Eugenia adoptó la fe cristiana impresionada por las predicaciones del padre Henri Lacordaire (1802-1861), discípulo del filósofo Robert de Lamennais (1782-1854) defensor de la libertad religiosa y de una reconquista por parte del cristianismo de la sociedad surgida de la Revolución Francesa. Fue su confesor el padre Combalot -que defendía que sólo a través de la educación se podía conseguir que las familias fueran verdaderamente cristianas y transformar así la sociedad- quien impulsó a Eugenia a fundar la congregación de las Agustinas de la Asunción. El objetivo de dicha congregación era unir los valores tradicionales religiosos con una nueva forma de vida religiosa y de educación que respondiera a las necesidades de las mentalidades modernas. Se trataba de asumir los valores de su tiempo y, a la vez, transmitir valores evangélicos a la cultura naciente de la nueva era industrial y científica.

La misma fundadora, Ana Eugenia Milleret de Brou, elaboró las constituciones por las que se regía la obra. En el espíritu de la misma influirían Alzón Silbour, arzobispo de París, Lacordaire, prócer de la catedral de Notre Dame, los Dominicos con su tradición apostólica, Benedictinos con su liturgia y Jesuitas con sus ejercicios. Desde París, esta obra se propagaría por Francia, Inglaterra, España, Italia, América Central, Filipinas, Brasil, Dinamarca y Bélgica, pero esta expansión se conseguiría ya a principios del siglo XX. No obstante, cuando Amalia logra introducir en Málaga a las Agustinas de la Asunción,

España aún no contaba con ningún instituto de la orden, por lo que el malacitano fue el pionero. Para contactar con las religiosas, Amalia contó como intermediario con un sacerdote francés, que se encontraba en Málaga realizando una cura de salud, quien se ofreció para escribir a la madre fundadora. En su carta le manifestaba la falta, tanto en la ciudad andaluza como en el resto de España, de colegios adecuados para la formación y educación de las hijas de las familias de clases acomodada, lo cual obligaba su envío a colegios extranjeros.

Eva Ramos nos dice que Amalia Heredia buscó en las Religiosas Agustinas de la Asunción una institución que formara a las jóvenes moral, física e intelectualmente. Deseaba, ante todo, crear mujeres útiles, que supieran dirigir sus pasos por sí mismas y, posteriormente, los de sus hijos, que no cayeran en el hastío que posiblemente habrían padecido muchas de sus contemporáneas. La religión iba a ser un componente indispensable en la educación de estas jóvenes, pero Amalia buscaba, además, crear mujeres honestas y virtuosas, no beatas. Amalia deseaba la presencia de la religión en la vida de estas jóvenes, para que de sus enseñanzas sacaran una vida de dedicación al prójimo y de aceptación de las desgracias que se les pudieran presentar. Quería un cristianismo puesto en práctica con los semejantes, no reducido a toda una serie de dogmas y ritualismos, que no trascendiese hacia los demás. Aunque Amalia en ningún momento buscó preparar a la mujer para facilitarle su incorporación al mundo laboral, si persiguió su inserción en el medio social⁷⁰.

El Colegio de la Asunción se inició en Málaga en 1865. En él aprendían las alumnas nociones de todas las ciencias, labores, idiomas y métodos de educación y también cierto hábito de sociabilidad y la agilidad en los músculos que favorece el desarrollo corporal. Desde pequeñas “se acostumbra a las niñas a socorrer a los pobres, para que del Colegio salgan no sólo instruidas sino también caritativa; allí se educa la inteligencia lo mismo que el corazón, el cuerpo sin olvidar el alma, para que en todo puedan servir de modelo a sus hijos y semejantes”⁷¹. La aceptación de este colegio fue tal que pronto hubo alumnas de la provincia de Málaga (como Antequera y Ronda), y del resto de Andalucía como Córdoba, Granada y Sevilla⁷².

También los cuadernos de notas de las Alvear informan de las asignaturas que cursaron las niñas de la familia Alvear en el colegio malacitano y que fueron: Costura, Lectura, Escritura, Instrucción religiosa, Gramática Castellana,

⁷⁰ *Ibidem*, pp. 127-128.

⁷¹ PADRÓN RUIZ, J.M., *Málaga en nuestros días*, Málaga, Imp. y Lit. de Herederos de Fausto Muñoz, 1896, pp. 276-277

⁷² SANCHIDRIAN BLANCO, C., *Política educativa y enseñanza primaria en Málaga durante la Restauración (1874-1902)*, Universidad de Málaga, 1986.

Inglés, Francés. Historia Santa, Historia de España, Historia Universal, Aritmética, Geografía, Literatura, Piano y Dibujo. Como ejemplo del desempeño de las tres hermanas, en las notas al final del curso 1875-1876 ya se ve la tónica que se repetirá en los cursos siguientes. Luisa fue una alumna excepcional, cosa que no fueron ni María ni Candelaria.

Luisa: 15 calificaciones de “Muy bien” y una calificación de “Bien”. Además de una calificación de “Muy bien” en conducta y orden y compostura.

María: 3 calificaciones “Muy bien”, 7 “Bien”, 5 “Regular” y 1 “Mal”. Bien en conducta y regular en orden y compostura.

Candelaria: 2 calificaciones de “Muy bien”, 12 “Bien” y 2 “Regular”. Un Bien en conducta y en orden y compostura.

Los siguientes cursos María mejoró, pero siempre la que sacó mejores notas con mucha diferencia fue Luisa⁷³.

En su correspondencia, Joaquina Gómez de la Cortina expresa los motivos que la habían impulsado a elegir el colegio para sus tres hijas y la experiencia que ellas vivieron allí. Así, el 31 de agosto de 1874, comentaba en una de sus cartas a su cuñada Sabina, las razones que la habían impulsado a elegir el colegio de Málaga y no el de Madrid, como ella le proponían. Argumentaba la condesa de la Cortina que el colegio malacitano le salía más económico y las distancias eran más cortas con Montilla, donde tenía su residencia habitual, lo que le permitiría visitar a sus hijas todos los días de permiso, que eran uno al mes.

Sin duda, otro de los motivos que impulsaron a Joaquina a elegir el colegio de la Asunción para sus hijas fue el hecho de que distinguidas personalidades que se encontraban dentro de su círculo social eligieran esta congregación para sus propias hijas. Entre estas amistades se encontraban los Heredia y los Crooke de Málaga y los duques de Montpensier, cuyo secretario y hombre de confianza, Felipe Solís Campuzano, estaba casado con Mariana Gómez de la Cortina, hermana de Joaquina. Así, el 4 de abril de 1875, Joaquina escribía a su cuñada Sabina lo siguiente:

“el Duque de Montpensier, que siempre ha educado a sus hijas en casa, ha puesto ahora a la Infanta Mercedes en el colegio de la Asunción en Paris. El seguir un plan arreglado facilita mucho más en comunidad que un discípulo solo con las mil distracciones de una casa”⁷⁴.

⁷³ AFA, *documentos varios*.

⁷⁴ AFA, *Correspondencia familiar*

El 3 de junio de 1876, Joaquina escribe a su cuñada y muestra su satisfacción con la educación que están recibiendo en el colegio de la Asunción, al que considera muy superior al Sagrado Corazón. Su entusiasmo era tal que se propuso conseguir para estas religiosas un colegio en Chamartín que, al parecer, se lo iban a entregar a la congregación del Sagrado Corazón. Para conseguir este fin no dudó en solicitar a su cuñada que acudiera a sus influyentes amistades entre las que se encontraba Cánovas del Castillo, lo que le manifiesta en la siguiente forma:

“...creo que hemos llenado nuestra obligación valiéndonos de estas santas religiosas que la providencia ha puesto en el mundo para ayudar a los padres en la obra magna de una buena educación. Creo firmemente que la que estas señoras dan sobrepuja con mucha diferencia a las del Sagrado Corazón, dicho sea entre nosotras, y si en mi mano estuviera desearía que las fundaciones se extendieran a todas las poblaciones de España. Con el objeto de hacer cuanto esté de mi parte para conseguirlo te pongo hay estos renglones pues me he enterado que tratan de dar Santa Isabel (el colegio) a las monjas del Sagrado Corazón de esta institución en Chamartín y yo desearía que trabajen ustedes con Cánovas y con cuantos sea posible para conseguir que dicho edificio lo den a la Asunción pues así los padres españoles podrían elegir el sistema de educación que les pareciera y no estar sujetos a uno solo”⁷⁵.

Y continua más adelante detallando todas las ventajas que ofrecen las Agustinas de la Asunción entre las que se cuenta la cercanía que las religiosas tienen con sus alumnas, algo novedoso en la educación de la época:

“no quiero dejarse escapar de las manos una ocasión tan propicia en que procurar este bien a la juventud española; esta juventud es la que ha de regenerar a España y es preciso educarla convenientemente para que llene su misión. Creo que los conventos sean muy buenos, digo esto por el ya citado, pero en esta orden de la Asunción hay la grandísima ventaja de que además de tener todas las circunstancias que se necesitan para dar una educación brillante y sólidamente religiosa; el sistema en general se adapta mucho, digo mal, enteramente a propósito para el carácter español; no hay ceremonia de molde que nos pone en prensa, una franqueza cariñosa se advierte continuamente y las niñas con sus maestras parecen una sola familia sin que por eso se permitan las faltas de respeto ni las menores de urbanidad pero no hay esa raya esa división ocasionada por la tiesura ceremoniosa que he notado en otras partes. Creo indudablemente

⁷⁵ AFA, *Correspondencia familiar*.

que esta institución es la mejor para España y por eso desearía que hubiera una casa en Madrid y que ustedes trabajaran cuanto fuera posible para conseguirlo ya que no es posible hacer la fundación de nuestro propio peculio”⁷⁶.

En sus cartas, Joaquina también ponía de manifiesto su sintonía con la superiora y la decadencia que produjo en el colegio su ausencia la que provocó, finalmente, la determinación de la condesa de la Cortina de sacar a sus hijas del centro malagueño.

El 26 de enero de 1877 Joaquina manifestaba a su cuñada otras razones que la habían impulsado a trasladar a sus hijas al colegio de Madrid, tras haber deliberado largamente con su marido sobre el traslado de las niñas. Pensaba el matrimonio que el colegio de Madrid “estará mejor montado” y que las niñas “adelantarán más y desde luego ganarán en el modo de hablar el español que tan pícaramente se habla aquí y en Málaga”⁷⁷.

4.3. Estudio comparativo entre la formación de las dos generaciones de Alvear

Es necesario tener en cuenta que los libros que analizamos no son todos los que utilizaron las Alvear en su época escolar. Nos consta que la familia conserva otros 25 libros de estudio de las hermanas Alvear Gómez de la Cortina, entre los que sin duda abundarán los religiosos que aquí no aparecen. Por tanto, aunque es una fuente muy interesante, no deja de ser incompleta.

Por la información que tenemos, es evidente que las dos generaciones Alvear recibieron una formación muy diferente. Si Sabina se educó en familia, con toda seguridad con institutrices y bajo la dirección de su madre y de su tía, sus sobrinas fueron educadas en colegios religiosos en Málaga y Madrid. Los objetivos de la formación femenina también fueron distintos en cada generación. Es muy probable que Sabina recibiera lo que se ha denominado “educación de adorno” de la que ya hemos hablado, mientras que, en la época de las hermanas Alvear Gómez de la Cortina, se busca ya no sólo la educación de las niñas sino también cierta instrucción. En cuanto a las asignaturas que estudiaron, aunque tía y sobrinas fueron todas versadas en lenguas extranjeras, Sabina centró sus conocimientos en el inglés, su lengua materna, y el francés, idioma que llegó a conocer a la perfección. Por su parte sus sobrinas, a estos dos idiomas unieron el aprendizaje del alemán, lengua que aparece también en la formación de la infanta Isabel,

⁷⁶ *Ibidem.*

⁷⁷ *Ibidem.*

lo que nos indica que era habitual entonces en las clases altas⁷⁸. Todas, sin embargo, recibieron la influencia de métodos didácticos avanzados en sus respectivas épocas, como el de Pestalozzi en el caso de Sabina y el de Ahn en el de sus sobrinas.

En cuanto a las influencias familiares, las dos generaciones vivieron en un ambiente culto que sin duda fue determinante en su formación. Ya hemos hablado de la ilustración que tuvieron Diego Alvear y Ponce de León y sus hijos. En lo que se refiere a la familia materna de las Alvear Gómez de la Cortina, su alto nivel intelectual con toda seguridad fue decisivo en su formación, lo mismo que el matrimonio de candelaria con un hombre de una amplia cultura como fue Andrés Parladé.

Otra coincidencia entre las dos generaciones es la fuerte personalidad de las progenitoras. Luisa Ward, madre de Sabina, fue determinante para su familia. Sabina Alvear dice en su obra que su madre cultivó extraordinariamente las relaciones sociales y que administró su dote personalmente. Y los documentos archivísticos informan de que Luisa Rebeca Ward llevó directamente los negocios familiares al quedarse viuda y de que realizó numerosos viajes al extranjero con sus hijas, a las que estuvo muy unida hasta su muerte. Asimismo, la condesa de la Cortina manifiesta también en sus cartas un carácter firme y enérgico que la impulsó a influir en la designación del cargo de senador para su marido, a elegir los colegios de sus hijas y a defender personalmente sus propios derechos al título familiar⁷⁹.

Ambas generaciones disfrutaron de libros infantiles muy modernos. El más curioso ciertamente es el que aparece en el hatillo de Candelaria procedente de Inglaterra confeccionado con un material “indestructible”. La relación que tuvieron tía y sobrinas fue muy íntima lo que se pone de manifiesto en el hecho de que Candelaria cuidara de Sabina hasta su fallecimiento y que ésta la mejorara en su testamento. Y juntas, desarrollaron también una importante labor en la alfabetización y difusión de la educación en su época como demuestra su decisiva participación en la instalación del colegio de los Salesianos en Montilla⁸⁰.

Finalmente, a pesar de la diferencia generacional, todas fueron educadas para cumplir su función dentro de la familia y, fieles a esta formación, ninguna fue rompedora con las reglas socialmente establecidas. No obstante, tenemos

⁷⁸ DOMINGO MALVADI, A., O.c.

⁷⁹ AFA, *Correspondencia familiar*.

⁸⁰ DÍAZ COTÁN, J., *La solera salesiana de Montilla hacia el centenario (1899-1999)*, Madrid, CCS, 1994, p. 40.

que considerar a Luisa Alvear y Gómez de la Cortina como una excepción entre las Alvear de las generaciones nacidas en el siglo XIX puesto que, según puso de manifiesto en su correspondencia, se hizo profesora para transformar la sociedad en la que vivía. El conocimiento de matemáticas con cierto nivel era exigido a las futuras profesoras en las Escuelas Normales de Maestras. Luisa Alvear, profesora numeraria en la Escuela Normal de Maestras de Manila le comenta en carta del 15/6/1893 a su hermanan Candelaria, justo antes de los exámenes de ingreso en el primer curso 1893-1894, lo siguiente:

“Ya acabé todos mis programas y mientras empiezan los exámenes ando estudiando la regla de falsa posición y los logaritmos que tengo que enseñar a las alumnas del cuarto año. Como son reglas que se usan poco se olvidan fácilmente. Todas las discípulas de ese curso son personas de 20 o 30 años de edad, y hasta he oído decir que hay una de 40 años que es maestra elemental y que quiere hacerse maestra superior, por eso piensa venirse a nuestras clases”.

En una carta del 30/6/1893, Luisa cuenta a su padre Francisco Alvear y Ward en qué consistían los exámenes de acceso al primer curso de la Escuela Normal de Maestras en Manila que ella presidió por ser la profesora numeraria más antigua:

“Los exámenes han consistido en escribir un punto de historia sagrada (el diluvio), hacer un problema de aritmética y unas figuras de geometría. Esto para el escrito. Para el oral: una lectura, analizar una frase, una pregunta de catecismo, una de geografía y una de historia de España o Filipinas. Para la costura les hicimos hacer un poco de pespunte, de dobladillo y de bastilla”.

A Luisa, al tener muy buena formación matemática-financiera sin lugar a dudas consecuencia de los años compartidos con su tía Sabina en Madrid, la nombraron ecónoma de las cuentas de la Escuela Normal, actividad que tuvo que compatibilizar con sus clases. En una carta escrita a su tía Sabina desde Manila, el 25 de julio de 1893, le cuenta como intenta fomentar en la Escuela Normal que las alumnas razonen y no se limiten exclusivamente a memorizar:

“Yo estoy muy ocupada con la Escuela y el economato. A 133 llega ya el número de alumnas matriculadas: 90 son del cuarto año y las demás del primero. Las indias nos han tomado mucho cariño y se interesan en las lecciones, pero para aprender, solo lo hacen de memoria, porque todas ellas la tienen muy buena, pero si se les interrumpe en medio de su relación, después no saben continuarla. Eso me pasó a mi ayer en la

lección de geografía, quise que me explicara una alumna lo que decía y no le fue posible salir de las palabras del libro”.

En otra carta fechada el 13 de julio de 1893 le escribía a su hermano Paco: “Todo Manila está muy entusiasmado con nuestra Escuela. Dios quiera que sea para bien del país y de las indias”.

V. CONCLUSIONES

Como todas las mujeres de sus respectivas generaciones, las Alvear del siglo XIX fueron educadas para ocupar un lugar secundario dentro de su familia y al servicio de ella y de su patrimonio, pero todas recibieron una formación elitista muy por encima de sus contemporáneas y de acuerdo con el nivel cultural y económico de su familia. Instrucción que no estuvo encaminada a conseguir su propia autonomía y prestigio por medio de una profesión y trabajo remunerado. Según la documentación analizada, Sabina y Candelaria Alvear actuaron siempre como se esperaba de su educación de clase y, desde esta perspectiva, fueron continuadoras, no innovadoras. No ocurrió lo mismo con Luisa que fue profesora numeraria de la Escuela Normal de Maestras de Manila con un sueldo de 700 pesos a cargo del Estado español.

No obstante, las Alvear tuvieron personalidades muy diferentes. Ya hemos hablado de Luisa y su papel como profesora y religiosa. En lo que se refiere a Sabina Alvear y Ward y su sobrina Candelaria, si la primera se caracterizó por un carácter enérgico que la mantuvo siempre independiente en su soltería, Candelaria Alvear y Gómez de la Cortina actuó mucho más influenciada por su madre, su tía Sabina y su marido y, posteriormente, por su hermano, el conde de la Cortina. Las dos fueron de ideología conservadora tanto en lo religioso como en la política, pero, ambas, fueron cultas y tuvieron una mentalidad abierta, debido a su selecto ambiente familiar y social y a sus numerosos viajes a diferentes países, cuyas culturas pudieron conocer por sí mismas gracias a la magnífica formación en idiomas que recibieron. Ambas, se vieron enormemente influenciadas por la fuerte personalidad de sus progenitoras quienes tuvieron un decisivo papel en el ascenso social del apellido Alvear, al desarrollar una importantísima labor en los círculos nobiliarios y políticos. Luisa Rebeca Ward con amistades destacadas de la nobleza española especialmente los condes de Montijo- padres de la emperatriz Eugenia de Montijo y la duquesa de Alba- con los que establecieron la alianza matrimonial de su hija Catalina. En cuanto a Joaquina Gómez de la Cortina, entre sus numerosas amistades destacan las familias Crooke y Heredia de Málaga. Con estos últimos establecería lazos familiares al casarse Candelaria con el conde de Aguiar hijo de María Heredia

Livermoore y hermano de la primera marquesa de Yanduri, M^a Teresa Parladé, íntima amiga de la reina Victoria Eugenia. Y, finalmente, aunque ambas fueron instruidas por encima del “más-media” femenino de su época, las dos aceptaron sin rebeldía el papel secundario que la sociedad les asignó y fueron meras receptoras y reproductoras del mismo.

VI. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

- Archivo Fundación Alvear (AFA), documentos varios.
- Archivo Militar General de Guadalajara (AMGSG), hoja de servicios de José de la Cerda y Alvear, Sección 1^a, “Personal”, Legajo C2631.
- Archivo Municipal de Montilla (AMM), Leg. 88A, exp. 1; Leg. 94A, exp 2. Leg. 89 A exp 2 y Leg. 91A, exp. 2.
- Archivo Protocolos Notariales Montilla (APNM), Partición de bienes de Sabina Alvear, Leg. 98, f. 654 y ss.
- Archivo Histórico Protocolos Notariales Madrid (AHPNM), García de la Lastra, testamentos núm. 253 y 254, 17 de mayo de 1893.
- ALVEAR Y WARD, S., *Historia de don Diego de Alvear, brigadier de la Armada*, Madrid 1891.
- ARENAL, C. “La mujer de su casa” texto citado por I. Turín *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid 1976.
- BALLARIN, DOMINGO, P., “La educación de la mujer en el siglo XIX”, en *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 8 (1989) 245-260.
- CABANILLAS CASAFRANCA, A., “¿Adorno o profesión? La educación artística de las mujeres Del Renacimiento a las Vanguardias”, en *Historia de la educación de las mujeres en tiempos de cambio (Siglos XVII-XX)*, MÉNDEZ VÁZQUEZ, J., y CHACÓN JIMÉNEZ, F. (eds.), Comares 2020.
- CAPEL MARTÍNEZ, R.M., “La apertura del horizonte cultural femenino: Fernando de Castro y los Congresos Pedagógicos del siglo XIX”, en *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*, Ministerio de Cultura 1982.
- COBO, R., *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*, Madrid 1995.
- DE LEÓN, Fray Luis, *La perfecta casada*, Buenos Aires, Colección Austral⁶, 1950.

- DÍAZ COTÁN, J., *La solera salesiana de Montilla hacia el centenario (1899-1999)*, Madrid, CCS, 1994,
- DOMINGO MALVADI, A., “La biblioteca de la infanta María Isabel de Asís Borbón, *La Chata*”, en *Revista general de información y documentación*, 27(1) (2017) 137-175.
- ESPINO JIMÉNEZ, F.M., “Consecución y usos de poder por las elites parlamentarias en el siglo XIX: la familia Alvear y Ward”, en *Ámbitos, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9 (2003) 51-72.
- ESPINO JIMÉNEZ, F., y RAMÍREZ PONFERRADA, M^a D., “Contribución a la historia social de la cultura española decimonónica: la biblioteca de la familia Alvear a mediados del siglo XIX”, en *Ámbitos. Revista de estudios de ciencias sociales y humanidades de Córdoba*, 5-6 (2001) 55-74, y “El Catálogo de la biblioteca de los Señores Alvear (1852)”, núm. 5-6 (2001) 128-151.
- FERNÁNDEZ SIRVENT, R., “Elitismo cultural y político. El entorno del Instituto Pestalozziano (1805-1808)”, en *Las élites y la revolución española 1808-1814*, - LARRIBA, E. y otros (Coord), Universidad de Alicante 2010, pp. 67-87.
- MÉNDEZ VÁZQUEZ, J., y CHACÓN JIMÉNEZ, F. (eds.), *Historia de la educación de las mujeres en tiempos de cambio (siglos XVII-XIX)*, Comares 2020.
- MARTÍNEZ LÓPEZ. D., “Burguesía agraria y familismo. La llegada del siglo XIX en Andalucía”, en *Familia, Transmisión y perpetuación (Siglos XVI-XIX)*, 2002, pp. 195-218.
- MATEO AVILÉS, E. de, *Piedades e impiedades de los malagueños en el siglo XIX. Una aproximación a la religiosidad española contemporánea*, Málaga, ed. del autor, 1967.
- MARTÍNEZ OJEDA, B., “Claire d’Albe 1799 de Mme Cottin y la traducción al español de 1822”, en *Revistas.uned.es*
- MORÁN ORTI, M., La imprenta y librería “Qué fue de Fuentenebro: un modelo empresarial”, en *Ayer*, 74 (2) (2009)165-190.
- GACTO FERNÁNDEZ, E., “Imbecillitas sexus”, en *Cuadernos de Historia del Derecho*, 20 (2013) 27-66.

- GARCÍA GARRAFA, A., y A., *Enciclopedia Heráldica y Genealogía hispano americana*, T. XXVI, Madrid 1926.
- GÓMEZ FERRER MORANT, G., “La imagen de la mujer en la novela de la Restauración: Hacia el mundo del trabajo (II) y Ocio social y trabajo doméstico (I)”, en CAPEL, MARTÍNEZ, R. M. (ed.). *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*, Ministerio de Cultura, Madrid 1982, pp. 151-205.
- *Informes y juicios críticos sobre la historia de Don Diego de Alvear y Ponce de León*, Imprenta Luis Aguado, Madrid 1893.
- LÓPEZ-CORDÓN COORTEJO, M.V., “La situación de la mujer a finales del Antiguo Régimen 1760-1860” en *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*, Ministerio de Cultura 1982, pp. 47-107.
- PADRÓN RUIZ, J.M., *Málaga en nuestros días*, Málaga, Imp. y Lit. de Herederos de Fausto Muñoz, 1896.
- PARDO BAZÁN, E., “La Ilustración española”, núm. 1015, año 1901 recogido en *La mujer española y otros escritos*, Madrid 1999, p. 260.
- PARDO BAZÁN, E., “La mujer española”, en *La España Moderna*, Año II, núm XVII (mayo, 1890) 101-113; núm. XVIII (junio, 1890) 5-15; núm. XIX (julio, 1890) 121-13; núm. XX (agosto 1890) 143-154. Recogido en Emilia Pardo Bazán, *La mujer española y otros escritos*, Madrid 1999, p. 97.
- RAMÍREZ PONFERRADA, M^a D., “Don Diego y don Miguel Alvear Ponce de León”, en *Montillanos en la Memoria*, Montilla 2013.
- RAMÍREZ PONFERRADA, M^a D., “Aproximación a la historia de la educación en la Córdoba Contemporánea: las escuelas de la enseñanza primaria cordobesa en la época de la Gloriosa”, en *Actas del III Congreso de Historia de Andalucía*, Córdoba 2001, vol. 4 (2003) 549-654.
- RAMOS FRENDÓ, E., *Amalia Heredia Livermoore, marquesa de Casa Loring*, Málaga Atenea, 2015,
- ROMERO, J.G., y PEREDA, J.N. de, *Biografía del Exmo. Sr. J.M. Justo G. De la Cortina, Conde de la Cortina*, México 1860.
- SANCHIDRIAN BLANCO, C., *Política educativa y enseñanza primaria en Málaga durante la Restauración (1874-1902)*, Universidad de Málaga, 1986.

- SARASÚA, C., “Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX”, en *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Vol. 24 (2002) 281-297.
- SERVÉN DIEZ, C. *Escritoras españolas en la prensa, 1868-1936. Antología didáctica*. www.escriptorasenlaprensa.es/concepción-gimeno-de-flaquer, consultado 4/2/ 2021.
- SUREDA GARCÍA, B., “Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España- El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica”, en *Historia de la Educación, revistas.usal.es*, Vol. 4 (1985) 34-62. Monografía.