

La mujer colona como agente de moralidad y trabajo: educación y género en la *Memoria* de Juan de Olavarría (1834)

Adolfo Hamer-Flores
Universidad de Sevilla

Resumen

Este trabajo examina la *Memoria* que Juan de Olavarría elevó a la Corona en 1833-1834 y muestra cómo este configura a la “mujer colona” como sujeto explícito de una pedagogía social. La investigación combina lectura filológica del texto con un contraste comparado (Verea y Aguiar, González Alonso y Álvarez Guerra) y con el precedente de las Nuevas Poblaciones carolinas, a fin de reconstruir currículum, dispositivos institucionales y fines. El análisis revela una ambivalencia consistente en la aplicación de saberes y métodos “modernos” (química doméstica, higiene, coeducación vigilada y salario-ahorro) al servicio de fines tradicionales que consolidan jerarquías de género. La contribución sitúa la colonización educativa del primer liberalismo español en el cruce entre innovación institucional y continuidad social, precisando su alcance y sus límites.

Palabras clave: educación femenina, colonización agraria, coeducación, moral del trabajo, liberalismo español.

Abstract

This article examines the memorandum that Juan de Olavarría submitted to the Crown in 1833-1834 and shows how it constructs the “female settler” as an explicit subject of social pedagogy. The study combines a philological reading of the text with a comparative perspective (Verea y Aguiar, González Alonso, and Álvarez Guerra) and with the precedent of the Carolinian New Settlements, in order to reconstruct curriculum, institutional mechanisms, and aims. The analysis reveals an ambivalence: the application of “modern” knowledge and methods (domestic chemistry, hygiene, supervised coeducation, and wage-saving schemes) in the service of traditional ends that consolidate gender hierarchies. The article situates the educational colonization of early Spanish liberalism at the intersection of institutional innovation and social continuity, clarifying both its scope and its limits.

Keywords: women's education, agrarian colonization, coeducation, work ethic, Spanish liberalism.

1. Introducción

En la España de las primeras décadas del siglo XIX, marcada por el trauma de la guerra, el inicio de la revolución liberal y la redefinición del campo agrario, se publicaron varias propuestas orientadas a regenerar la sociedad mediante una doble vía: la reforma de las estructuras de la propiedad y la educación de los

sectores populares¹. Entre esas propuestas destaca la *Memoria dirigida a Su Majestad sobre el medio más breve y eficaz de mejorar la condición física y moral del pueblo español*, redactada por Juan de Olavarría en 1833 y elevada de nuevo a la Reina al año siguiente. En ella se planteó la fundación de colonias agrícolas como instrumento para articular una sociedad laboriosa y moralmente disciplinada, concebida como base de la regeneración nacional (Olavarría, 1834, pp. 41 y 162-163)².

El documento se inscribe en un clima de reforma en el que convergían distintas corrientes. Por un lado, la herencia ilustrada del siglo XVIII, todavía viva en la memoria de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía, impulsadas por Carlos III y Pablo de Olavide; por otro, el horizonte liberal de las décadas de 1830 y 1840, en las que la legislación agraria y la desamortización redefinieron el marco jurídico de la tierra, pero dejaron abiertas las cuestiones relativas a la educación del campesinado y la configuración de una moral de trabajo (Ruiz Torres, 1996, pp. 206 y 228-233; Robledo, 1993, pp. 54-55).

En ese contexto, la *Memoria* de Olavarría se singulariza por la atención concedida a las mujeres. Si en otras iniciativas coetáneas la presencia femenina apenas se menciona de manera tangencial, aquí se desarrolla un itinerario formativo explícito para las colonas. Se fija primero una instrucción común para ambos sexos y, después, una diferenciación curricular orientada a su papel doméstico y laboral. La idea de una convivencia reglada entre sexos se presenta como una innovación, aunque pronto queda encuadrada en la división social del trabajo (Morange, 2007, p. 126).

No obstante, lo que en apariencia reproduce los límites del discurso tradicional, esto es, labores textiles, economía doméstica o moral religiosa, adquiere aquí un significado político de mayor calado. Para Olavarría, la regeneración de las costumbres públicas empieza por la educación de las mujeres, pues en ellas residía la clave para formar futuros trabajadores

¹ El presente estudio se enmarca entre las aportaciones científicas del Grupo de Investigación consolidado del PAIDI de la Junta de Andalucía HUM-1038 *Historia, práctica del poder e instituciones (siglos XVIII-XXI)*.

² Solo nos consta una reedición, a finales del pasado siglo XX, de este documento, que se publicó con una breve presentación de Alberto Gil Novales (Olavarría, 1988, pp. 7-15). No obstante, su aparición apenas tuvo eco dentro de la comunidad científica.

disciplinados y ciudadanos dóciles al orden moral. El papel de las colonas no se reduce, por tanto, a un complemento, sino que se concibe como eje estructural del éxito de la empresa colonizadora (Olavarría, 1834, pp. 102 y 140).

La *Memoria* de 1834, por tanto, permite observar cómo, en el tránsito del reformismo ilustrado al liberal, la mujer colona se convierte en un agente explícito de moralidad y trabajo. La instrucción diferenciada que se le asigna, lejos de cuestionar la división de los roles, la consolida y la justifica como mecanismo político de regeneración social. De este modo, lo que a primera vista puede parecer una concesión limitada a los tópicos del discurso tradicional, revela, tras un examen detenido, la centralidad de las mujeres en el imaginario de la colonización agrícola en la España isabelina inicial.

2. Olavarría y su proyecto colonizador

La figura de Juan de Olavarría resulta poco conocida dentro de la historia de las reformas agrarias españolas. Apenas ha merecido atención en la historiografía general, con la excepción de algunos estudios que han rescatado su trayectoria y la han situado en el marco de los proyectos de regeneración del primer liberalismo (Morange, 2007, p. 12). Su propuesta de 1833-1834, dirigida primero al rey Fernando VII y después a la regente María Cristina, cristalizó en una memoria extensa cuyo núcleo consistía en la fundación de colonias agrícolas educativas: espacios destinados a instruir a niños y niñas pobres, huérfanos y artesanos sin recursos, para convertirlos en una población útil tanto en el cultivo de la tierra como en los oficios industriales.

El autor concebía esas colonias como una suerte de institutos normales de industria general, con cinco centros principales y diversas sucursales distribuidas en el territorio. Su plan no se limitaba a ofrecer pan y trabajo, sino que pretendía formar hábitos, disciplinar costumbres y forjar ciudadanos laboriosos mediante una combinación de instrucción elemental, enseñanza práctica y vigilancia moral. El proyecto respondía, de este modo, a un diagnóstico compartido de los años treinta del siglo XIX, consistente en la necesidad de regenerar a un pueblo considerado atrasado, proclive a la ociosidad y a la superstición, mediante instituciones pedagógicas que integraran escuela, taller y campo.

El lugar concedido a las mujeres debe entenderse en ese marco. La *Memoria* no las trata como simples acompañantes de los colonos varones, sino como destinatarias de un programa propio. Se preveía para ellas un itinerario específico, orientado a la economía doméstica y a la moral social. La lógica que articula este diseño es clara. La prosperidad de la colonia no dependía solo del trabajo agrícola masculino, sino de la capacidad de las mujeres para sostener la vida cotidiana, inculcar hábitos de orden y disciplina y garantizar la transmisión de virtudes morales a las futuras generaciones. No se trataba, por tanto, de un añadido marginal, sino de una función estructural. El esquema combina apertura inicial y posterior diferenciación de tareas por género.

El proyecto, además, se inscribe en una tradición de pensamiento reformista que buscaba combinar innovación institucional con continuidad social. El uso de métodos pedagógicos modernos, como la enseñanza mutua o el método simultáneo de tareas, convivía con la reproducción de roles tradicionales. Ese equilibrio explica tanto la audacia del plan como sus límites: se aspiraba a una regeneración moral y laboral de la sociedad, pero sin cuestionar las jerarquías de género, sino reforzándolas como condición del orden social.

El perfil del autor también ayuda a comprender esa síntesis. Como ha señalado Morange (2007, pp. 125-127), Olavarría no fue un teórico de gran proyección, sino un funcionario y reformador práctico, situado en la encrucijada entre el legado ilustrado y el liberalismo emergente. Su *Memoria* recoge ecos de experiencias europeas, particularmente las de Robert Owen, pero se formula en clave española, con un énfasis en la moral religiosa y en la utilidad pública del trabajo que reflejan tanto las continuidades con el Antiguo Régimen como las nuevas exigencias del Estado liberal.

El proyecto colonizador de Olavarría, en consecuencia, debe entenderse como un intento de organizar la sociedad desde abajo, mediante colonias donde la educación y el trabajo se entrelazaban en un mismo dispositivo. En esa arquitectura, las mujeres desempeñaban un papel de primer orden, no como agentes de emancipación, sino como garantes de un modelo social que hacía descansar la regeneración del pueblo en la disciplina del hogar y en la moralidad femenina.

3. El lugar de las mujeres en la *Memoria de Olavarría* (1833-1834)

Antes de entrar en la casuística de cada bloque conviene perfilar el punto de partida del proyecto: Olavarría inserta la educación de las colonas dentro de un dispositivo integral de “pan y luces” que articula escuelas-colonias, trabajo reglado y reforma de costumbres. Lo hace, además, en continuidad con los ideales ilustrados y con un acento industrialista propio de los años finales del reinado de Fernando VII, donde el fomento y la buena administración se alzan como solución a los males públicos (Morange, 2007, pp. 125-127).

3.1. *Currículum y finalidad moral: de los “deberes de su sexo” a la química doméstica*

La finalidad que se atribuye a la educación femenina es inequívoca: formar “buenas esposas, buenas madres y mujeres hacendosas”, esto es, sujetar el aprendizaje a una función social específica, familiar y doméstica, que, sin embargo, aspira a ser técnica y productiva. El texto fija ese horizonte en un artículo programático y lo ancla a la organización escolar de las colonias: *“las mugeres colonas serán educadas en los deberes de su sexo según fuere su edad, complexión y clase; y aprenderán más especialmente a ser buenas esposas, buenas madres y mujeres hacendosas”* (Olavarría, 1834, pp. 101-102).

La secuencia formativa proyectada es notablemente detallada. En el primer año, las colonas deben comenzar por nociones de ornato y urbanidad (el arte de hermohear la sencillez con elegancia), junto con lectura, caligrafía y aritmética; se añade historia de “mujeres célebres por virtudes públicas y privadas” y rudimentos de física e historia natural. La combinación es llamativa, pues junto al repertorio clásico de primeras letras y moral práctica, aflora un saber enciclopédico básico que, se dice, ayudará a extirpar “preocupaciones” y elevar las ideas morales y religiosas.

El segundo y tercer año desplazan el énfasis a la tecnificación del trabajo doméstico y textil: tejer, hilar, coser, cortar, planchar, lavar y “gobernar la ropa”

con procedimientos químicos de Chaptal³ y Davy⁴; a ello se añaden rudimentos de química aplicados al arte culinario, así como técnicas de conservación de alimentos asociadas a Appert⁵ y Darcet⁶. La incorporación explícita de estos nombres propios otorga al proyecto una pátina de modernidad aplicada, incluyendo ciencia útil, economía doméstica y salubridad que convergen en un programa que transforma el hogar en un taller racional donde la higiene y la técnica reducen costes y riesgos. Los cuatro años restantes se conciben como práctica retribuida de lo aprendido. El diseño conecta con la doble clave del proyecto: corrección de costumbres y fomento.

3.2. Coeducación “vigilada” y separación de contenidos: la “comunidad de los sexos”

Hay una novedad de calado que no debe pasarse por alto. Olavarría defiende la “comunidad de los sexos” como dispositivo para mejorar las costumbres. La *Memoria* prevé la admisión “sin distinción de sexo ni condición” de jóvenes de 10 a 35 años, pero mantiene una distinción curricular rigurosa; mientras el tronco general se comparte en su base (métodos activos, nociones útiles), los contenidos específicos se feminizan hacia economía doméstica, labores textiles y servicios (Morange, 2007, p. 126).

Esa solución híbrida, coeducación en el régimen institucional, diferenciación en el currículo, delata una racionalidad prudente en la que se busca la civilización de costumbres por contacto regulado, pero se reproduce la pauta de la división sexual del trabajo. La coeducación olavarriana, así entendida, puede leerse como actualización de una sensibilidad ilustrada que

³ Jean-Antoine Chaptal (1756-1832). Químico y político francés, destacado por sus aportaciones a la química industrial y agrícola. Ministro del Interior con Napoleón, promovió la enseñanza técnica y la aplicación de la ciencia a la agricultura y a la economía doméstica.

⁴ Humphry Davy (1778-1829). Químico británico, célebre por sus descubrimientos sobre los gases, la electrólisis y la seguridad minera. Sus investigaciones en química aplicada consolidaron el prestigio de la ciencia experimental en la vida cotidiana y la industria.

⁵ Nicolas Appert (1749-1841). Confitero e inventor francés, considerado “padre de la conservería” por desarrollar el método de conservación de alimentos en recipientes herméticamente cerrados y sometidos al calor, práctica que transformó la alimentación moderna.

⁶ Jean-Pierre-Joseph Darcet (1724-1801). Químico francés, profesor en el *Collège de France* y miembro de la Academia de Ciencias. Reconocido por sus trabajos en química aplicada y en la producción de porcelanas y materiales industriales, vinculados al perfeccionamiento de técnicas de conservación y manufactura.

aspiraba a moralizar por la práctica: convivencia ordenada, premios al mérito, hábitos de trabajo y vigilancia de la decencia. Esa gramática ya latía en el siglo XVIII, pero aquí se reformula con el léxico del industrialismo y la higiene. El resultado es una pedagogía social que pretende producir mujeres virtuosas y útiles, sin cuestionar el horizonte de género al que se las destina (Morange, 2007, p. 126; García Cano, 2021, pp. 560-561).

3.3. Trabajo, salario y “capital de reserva”: la economía moral de la colonia

El paso de la escuela al trabajo está programado desde el inicio. No hay ruptura entre el aula y el taller, pues el cuatrienio final convierte el aprendizaje en producción y establece estipendios diarios proporcionales a la labor, con destino a un fondo acumulativo. Aun dentro del marco patriarcal, esta previsión reconoce un valor económico al trabajo femenino y habilita una prudencia financiera, el citado “capital de reserva”, que, de facto, dota a la colona de un pequeño colchón ante la vida matrimonial o el servicio.

No se trata únicamente de evitar la ociosidad, vieja obsesión dieciochesca, sino de ordenar la casa y la cocina con criterios científicos (conservas, higiene y economía del gasto), insertando a la mujer en una cadena productiva donde el hogar ahorra, produce y vende (cuando procede) con técnicas “modernas”. La cristalización en salario y ahorro constituye un paso más respecto de los esquemas ilustrados clásicos, pues ya no basta con la moralidad doméstica; se persigue rentabilizar el hogar femenino como unidad productiva (Olavarría, 1834, p. 104).

A esa racionalidad económico-moral se suma el énfasis en métodos activos de enseñanza (método lancasteriano, método simultáneo, referencias a Owen), lo que termina de encajar el engranaje entre disciplina, eficacia y socialización del trabajo. La “comunidad de los sexos” se invoca como antídoto de malas costumbres, mientras la diferenciación de contenidos preserva la función de las colonas dentro de la economía doméstica ampliada (Morange, 2007, pp. 126-127).

4. ¿Continuidades o cambios respecto de otros modelos? Olavarría ante propuestas coetáneas y el precedente carolino

El proyecto colonizador de Juan de Olavarría se inserta en un momento en que no faltaron propuestas de reorganización del campo español, con distintos matices y finalidades. En los años inmediatamente posteriores a la muerte de Fernando VII, el país atravesaba una coyuntura marcada por el primer liberalismo, las reformas de la propiedad y la búsqueda de soluciones al problema de la ociosidad y la pobreza rural. En ese clima, autores como José Verea y Aguiar, Diego González Alonso o Juan Álvarez Guerra elaboraron planes orientados a la colonización de nuevas tierras o a la reforma de la legislación agraria.

Conviene señalar, en primer lugar, que los planes de los contemporáneos de Olavarría apenas prestaron atención a la cuestión femenina. El proyecto de José Verea y Aguiar, publicado en 1835, constituye quizá el paralelo más cercano, puesto que también se articula en torno a la fundación de colonias agrícolas entendidas como “escuelas prácticas” para fomentar la agricultura. Su planteamiento era ambicioso, pues preveía la creación de diez colonias repartidas estratégicamente por la península, cada una con medio cuadrado de legua de extensión y con cincuenta familias seleccionadas por su robustez, disposición y aptitud para el trabajo agrícola. En su diseño institucional aparecía un director, un catedrático de agricultura, un administrador y un maestro de primeras letras, además de un capellán encargado de la formación moral y religiosa. La presencia femenina quedaba reducida al ámbito familiar: las mujeres formaban parte de esas cincuenta familias y se las suponía dedicadas a las labores domésticas y a la ayuda en tareas textiles o de manufactura. Incluso cuando se menciona “el ejemplo de las mujeres industriosas” como estímulo para el resto de la comunidad, el papel de la mujer se da por supuesto, sin articular un currículo específico ni una previsión pedagógica adaptada a sus necesidades (Verea y Aguiar, 1835, pp. 11-13).

Si se amplía el foco a propuestas más generales de reforma agraria, la distancia se acrecienta. *La nueva Ley Agraria* de Diego González Alonso (1840a, pp. 47-48, 75 y 92) se centra en la organización de los baldíos, la regulación de

los arrendamientos y la consolidación de pequeños propietarios. Su preocupación esencial es el marco jurídico-institucional de la propiedad y el fomento de la producción agrícola. En ningún momento se detiene en el papel de las mujeres, ni como agentes económicos ni mucho menos como sujetos de educación específica⁷.

Algo similar ocurre con el *Proyecto de una Ley Agraria* de Juan Álvarez Guerra (1841), concebido como un auténtico código rural. Dividido en tres libros, aborda las relaciones entre la nación y la agricultura, entre los labradores entre sí y entre los labradores y el resto de la sociedad. Incluye títulos sobre bienes y mejoras públicas, propiedad, arrendamientos, salarios y policía rural. En ese contexto, la única alusión indirecta a la cuestión de género aparece cuando se menciona a los maestros de “niños y niñas” en la instrucción pública, pero sin desarrollar ningún programa educativo diferenciado para ellas (Álvarez Guerra, 1841, pp. 79 y 247). En otras palabras, mientras que Olavarría elabora un plan detallado que incluye desde el ornato y la lectura hasta la química doméstica y la conservación de alimentos, los coetáneos no contemplaron la educación femenina como eje de la reforma.

Esta comparación nos permite concluir que la *Memoria* de 1834 constituye una rareza en el panorama español de la época. Mientras los demás reformadores veían en la familia campesina una unidad de trabajo en la que las mujeres estaban presentes de manera tácita, Olavarría las convierte en sujetos explícitos de educación, con contenidos y destinos propios.

Más reveladora aún resulta la comparación con el precedente ilustrado de las Nuevas Poblaciones carolinas. El Fuero de Población de 1767, que dio origen a las colonias de Sierra Morena y Andalucía, había previsto desde el inicio la

⁷ Aunque en su *Nueva Ley Agraria* (1840) no dedicara atención alguna a la cuestión femenina, Diego González Alonso sí formuló en ese mismo año una amplia reflexión sobre la educación de las mujeres en su obra *La educación práctica de todas las clases y de ambos sexos*. Allí sostenía que la instrucción debía alcanzar por igual a hombres y mujeres, y que el “bello sexo” no debía reducirse a los adornos superficiales (música, dibujo o lenguas), sino orientarse a materias prácticas que lo capacitaban para contribuir al bienestar común. Recomendaba, en particular, la enseñanza de labores vinculadas a la agricultura, la conservación de alimentos, la higiene y la buena administración del hogar, con el fin de que las mujeres, lejos de permanecer en la pasividad, se convirtieran en agentes útiles tanto para la prosperidad doméstica como para la pública (González Alonso, 1840b). En este sentido, su planteamiento coincide con la lógica de Olavarría, pues ambos confiaban en que la regeneración social debía comenzar por la educación femenina, entendida como palanca de moralidad, disciplina y trabajo.

obligatoriedad de la instrucción elemental para los niños y la creación de escuelas para las niñas. Ahora bien, la diferencia de trato es significativa. En las escuelas de niñas, la enseñanza de la lectura era opcional, mientras que lo obligatorio eran las labores de aguja como calceta, costura, bordado y encajes. El objetivo era combatir la ociosidad femenina y asegurar que las muchachas adquiriesen las virtudes de modestia, pudor y compostura.

En caso de no cumplir con esta disciplina, las sanciones podían ser severas, hasta el punto de prever la expulsión de la colonia. En la práctica, como ha demostrado la documentación local de la nueva población de Fuente Palmera, las mujeres desempeñaron un papel activo en la economía colona, llegando incluso a destacar como propietarias o impulsoras de cultivos como el olivar, pero el marco normativo las restringía a labores domésticas y textiles (García Cano, 2021, pp. 560-561 y 574-575).

Olavide, además, impulsó en Sevilla el Seminario de Educandas, donde la educación femenina incluía religión, primeras letras, francés, geografía, música y baile, junto a las inevitables labores domésticas. El objetivo, en palabras de la propia documentación, era formar “buenas hijas, esposas y madres” capaces de dar tono social y moral a la nación (Perdices de Blas, 2010, pp. 104-106; 2025, pp. 560-561). Se trataba de una educación elitista y ornamental, destinada a jóvenes de familias con rentas, que buscaba consolidar una cultura femenina de virtudes domésticas y urbanidad.

Comparado con este legado dieciochesco, el plan de Olavarría mantiene claras continuidades. También él considera que la educación de las mujeres es condición previa para la formación de los hombres y, por tanto, para la regeneración de la sociedad. También asigna a las colonas el papel de garantes de la moralidad doméstica y de la disciplina de las costumbres. Sin embargo, introduce novedades metodológicas que lo sitúan en otro registro histórico. Mientras que la instrucción femenina del siglo XVIII se centraba en la labor de manos y en la urbanidad, Olavarría incorpora contenidos de ciencia aplicada: química culinaria, higiene privada, conservación de alimentos con métodos modernos. Además, introduce la noción de salario y de capital de reserva para las colonas en prácticas, lo que implica reconocer económicamente el trabajo femenino aunque se oriente hacia destinos subordinados. Y, finalmente, plantea

una forma de coeducación vigilada, en la que niños y niñas conviven bajo normas de disciplina, algo inédito en la tradición carolina.

La comparación permite advertir un proceso de continuidad y cambio. De un lado, persiste la idea de que la mujer es el eje de la moralidad pública y la transmisora de virtudes sociales a través de su papel en el hogar. De otro, se tecnifica ese rol mediante la introducción de saberes científicos y se institucionaliza su función económica a través del salario. Así, Olavarría prolonga la tradición ilustrada, pero la adapta a un nuevo contexto liberal e industrialista, en el que la eficiencia y la higiene se convierten en valores tan importantes como la virtud.

La *Memoria* de 1834 aparece, en consecuencia, como un eslabón intermedio entre las colonias carolinas y los proyectos agrarios del liberalismo. Mientras que los contemporáneos ignoraron la educación femenina, Olavarría la convirtió en piedra angular de su proyecto. Frente a la tradición ilustrada que limitaba la formación de las niñas a la aguja y al pudor, él introdujo la ciencia, la higiene y el salario. Y, sin embargo, en ambos casos, la finalidad última permanecía idéntica: garantizar el orden social mediante la subordinación de género. De ahí la ambivalencia del proyecto. Modernizó los procedimientos y contenidos, pero preservó intacta la concepción de los roles de género. Esa ambivalencia explica tanto su originalidad como sus límites en la historia de la educación y de la colonización agraria en la España contemporánea.

5. Entre innovación y tradición

El análisis del proyecto de Olavarría permite apreciar una tensión que atraviesa buena parte de las reformas sociales y educativas del siglo XIX: la coexistencia de elementos innovadores, vinculados a la pedagogía moderna y a la tecnificación del trabajo, con la persistencia de una concepción tradicional de los roles de género y de la organización social. Esta tensión no es un accidente sino la condición misma de posibilidad del proyecto; su originalidad descansa en haber sabido formular un plan que incorpora el lenguaje del progreso y de la ciencia sin romper con las jerarquías familiares y sociales que los contemporáneos consideraban imprescindibles para la estabilidad.

El aspecto más llamativo de la innovación es, sin duda, la incorporación de la ciencia aplicada al ámbito doméstico femenino. Olavarría recurre a nombres de la química contemporánea (Appert, Darcet, Chaptal y Davy) para legitimar su programa de higiene, conservación de alimentos y economía doméstica. Esta decisión no es anecdótica, pues convierte la casa colona en un laboratorio de modernidad, donde las mujeres aprenden a aplicar procedimientos científicos al cuidado de la alimentación, la salud y la limpieza.

A esta innovación se añade la previsión de un salario para las colonas en prácticas y la creación de un capital de reserva. Otro elemento novedoso es la propuesta de una “coeducación vigilada”. Olavarría insiste, además, en la “comunidad de los sexos” como medio para mejorar las costumbres, defendiendo que hombres y mujeres convivan en las colonias bajo normas de disciplina y decoro.

Si se analizan los fines últimos del proyecto, lo que emerge con claridad es la continuidad con la tradición. Olavarría comparte con Olavide y con los reformadores ilustrados la convicción de que la regeneración social debe empezar por la educación de la mujer. El discurso reproduce un esquema clásico: sin la instrucción de la mujer no hay hijos virtuosos ni hogares regidos por el orden, ni familias capaces de sostener el progreso social. En este sentido, su propuesta reproduce el imaginario tradicional que asigna a la mujer la misión de garante de la moralidad y de la estabilidad doméstica. La innovación metodológica (ciencia aplicada, salario, coeducación) no altera esta finalidad, sino que la refuerza, proporcionando nuevas herramientas para consolidar los roles de género existentes.

El equilibrio entre innovación y tradición puede interpretarse, además, como una estrategia política. En el marco del primer liberalismo, la idea de regenerar al pueblo mediante instituciones nuevas debía legitimarse mostrando que no se atentaba contra las jerarquías familiares ni contra el orden moral. Al convertir a las mujeres en agentes de moralidad y trabajo, Olavarría podía presentarse como reformador moderno sin despertar temores de subversión social. El proyecto aparecía así como un instrumento para modernizar la nación sin cuestionar sus fundamentos patriarcales.

El resultado del estudio de esta *Memoria* es una síntesis ambivalente. Se trata de un texto que combina audacia y prudencia: audacia al otorgar a las mujeres un lugar central en el dispositivo educativo y prudencia al reforzar con ello las divisiones de género. Esa tensión entre innovación y tradición constituye la clave interpretativa del proyecto, y explica tanto su originalidad en el panorama español como sus límites históricos.

6. Conclusiones

El examen de la *Memoria* de Olavarría permite fijar, con precisión y sin retórica, el significado de su apuesta por la mujer colona en un proyecto de colonización agraria: no es una pieza decorativa del dispositivo, sino un engranaje funcional que articula moralidad doméstica, disciplina laboral y mejora material. Ese lugar central se expresa en tres operaciones complementarias. Primera, la incorporación de contenidos de “ciencia práctica” a la esfera doméstica (química aplicada al lavado y planchado, conservación de alimentos por los métodos de Appert y Darcet, nociones de higiene y “medicina doméstica”) que convierten el hogar en un espacio productivo y sanitario con impacto directo en la reproducción de la fuerza de trabajo y en la salud pública. Segunda, la previsión de una remuneración y de un “capital de reserva” durante los años de práctica, fórmula que reconoce valor económico al trabajo femenino, aunque lo canaliza hacia destinos socialmente codificados como el matrimonio campesino o el servicio doméstico (Olavarría, 1834, p. 104). Tercera, la idea, novedosa en su formulación, de una convivencia reglada de los sexos (“comunidad de los sexos”) como medio de reforma de costumbres, sin que ello suponga ruptura con la división curricular por género, que se mantiene nítida: para ellas, “deberes de su sexo”, ornato y labores; para ellos, agricultura, artes y oficios.

En este sentido, el proyecto se ubica en ese punto de intersección, propio de los años 1830, entre herencias ilustradas y vocación industrialista que la biografía intelectual del propio Olavarría ya sugiere: pedagogía activa, utilidad social del saber, y reforma moral por la instrucción, pero con encuadre ordenancista y finalidades conservadoras en lo familiar (Morange, 2007, pp. 125-127). La “modernidad” no reside tanto en el fin (una sociedad disciplinada y

laboriosa) como en los medios (tecnificación del trabajo doméstico, pago de aprendizajes y “coeducación vigilada”). Dicho de otro modo, se innova para reforzar, no para subvertir.

La comparación con el precedente carolino confirma, y matiza, esa lectura. En las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía, la legislación y la práctica configuraron para las niñas un horizonte de escolarización frágil o subsidiario, con una alfabetización a menudo opcional y un programa centrado en “labores de manos”, en sintonía con la real cédula de 1783 para escuelas de niñas: virtud, recogimiento y habilidades domésticas; la lectura, si la muchacha la solicitaba. En paralelo, el Fuero y los reglamentos de buen gobierno activaron un discurso de protección que excluía a las mozas del trabajo del campo por “debilidad de su sexo”, reforzando el ideal del hogar como espacio de seguridad y de honra (García Cano, 2021, pp. 560-561). A la luz de ese antecedente, el programa de Olavarría desborda el molde ilustrado en dos planos: legitima la capacitación técnica femenina con autoridad científica (Chaptal, Davy, Appert y Darcet) y articula una salida laboral tasada (con salario y ahorro), algo inusual en la pedagogía para mujeres de la centuria anterior (Olavarría, 1834, p. 104; Perdices de Blas, 2010, pp. 104-106). Con todo, el objetivo último coincide con el imaginario setecentista que Olavide formuló en su Seminario de Educandas: formar esposas y madres “de virtud doméstica” que eleven las costumbres y administren la casa (Perdices de Blas, 2010, pp. 105-107).

La perspectiva comparada con otros proyectos coetáneos de los años 1830-1840 refuerza el carácter singular de la *Memoria*. En el ambicioso plan de colonias-escuelas de Vereja y Aguiar (1835), el protagonismo recae en la ingeniería institucional (director, catedrático interventor, administrador, maestro, capellán) y en la economía del establecimiento; la alusión a las mujeres aparece de forma lateral (como “estímulo y ejemplo” de laboriosidad textil) y no como sujeto pedagógico con currículo propio. La propuesta, formidable por logística y costes, concibe la familia colona como unidad de producción, pero no despliega un programa formativo femenino con la densidad de Olavarría. Por su parte, el *Proyecto de una Ley Agraria o código rural* de Álvarez Guerra (1841), elaborado al calor de la Matritense, codifica derechos, deberes y procedimientos de la agricultura y aspira a que ese “código” se enseñe en cátedras rurales; su prisma

es jurídico-administrativo y corporativo, sin un despliegue específico de género (Álvarez Guerra, 1841, pp. 79 y 247; Robledo Hernández, 1993, pp. 54-55). En suma, donde otros ven colonización, policía rural o codificación, Olavarría ve, además, un laboratorio pedagógico en el que la mujer es palanca de moralidad y rendimiento.

Contextualizado en la “reforma agraria liberal”, entendida como reordenación jurídico-institucional de la propiedad y del trabajo más que como reparto igualitario, el proyecto muestra otra arista: la colonización educativa opera como política social sustitutiva frente a un proceso que favoreció a las “clases propietarias” y a la acumulación, y que reservó a los pequeños productores y a los jornaleros espacios de movilidad más estrechos (Ruiz Torres, 1996, pp. 229-231). En ese escenario, la figura de la colona instruida y asalariada cumple una función de colchón moral y económico ya que higieniza, ahorra, alimenta y educa, es decir, asegura la reproducción cotidiana del orden social que la revolución liberal consagra. Se comprende así que la “comunidad de los sexos” defendida por Olavarría no cuestione la jerarquía, sino que la civiliza con pedagogía y técnica (Morange, 2007, p. 126).

La conclusión, por tanto, no es paradójica sino coherente con su época. La *Memoria* contiene innovaciones de calado (cientifización del hogar, salario y ahorro femeninos, “coeducación vigilada”, evaluación del mérito por aplicación) que la separan del precedente carolino y de varios esquemas coetáneos; pero esas innovaciones no desancian los fines tradicionales: formar “buenas esposas de agricultores y artesanos” o servidoras domésticas probas (Olavarría, 1834, pp. 102-104).

De la comparación con Olavide se desprende, además, una línea de continuidad larga, apoyada en la convicción de que la educación femenina (laica, doméstica y útil) es un multiplicador social. La diferencia está en el paso de la “formación decente” y urbana del setecientos a la “capacitación técnica” de un hogar-taller rural de los años treinta del ochocientos (Perdices de Blas, 2010, pp. 104-106; García Cano, 2021, pp. 560-561). Por ello, el valor historiográfico de la *Memoria* no se agota en su carácter programático o en su no ejecución, pues ilumina la vía española (pedagógica y moral) de afrontar el “problema social” de

la primera industrialización, y lo hace otorgando a las mujeres un papel central, tan imprescindible en la práctica como subordinado en el discurso.

En términos de agenda, las fuentes consultadas sugieren al menos dos líneas de trabajo futuras. Una, la verificación empírica de cuánto de esa “ciencia doméstica” propuesta por Olavarría dialoga con prácticas efectivas de hogares colonos y obreros en décadas posteriores. Otra, el seguimiento de si la noción de salario-ahorro femenino encontró trasvase hacia experiencias de formación laboral de mujeres dentro de establecimientos de beneficencia y escuelas de industria, en un país que, por las propias tensiones de la reforma liberal, necesitó redes de sostenimiento cotidiano tanto como grandes códigos (Álvarez Guerra, 1841, p. 79; Robledo Hernández, 1993, pp. 54-55).

En definitiva, Olavarría nos ofrece un proyecto que, por su densidad pedagógica y su articulación de género, resulta excepcional entre las propuestas de colonización y de reforma agraria de su tiempo, pues moderniza procedimientos y currículos, preserva jerarquías y finalidades. Esa conjunción de modernización técnica y continuidad normativa explica tanto su potencia como sus límites (Morange, 2007, p. 126; Ruiz Torres, 1996, pp. 228-233).

Bibliografía

- Álvarez Guerra, J. (1841). *Proyecto de una ley agraria o código rural. Publicado de acuerdo de la Sociedad Económica Matritense*. Madrid: Imprenta de don Miguel de Burgos.
- García Cano, M.I. (2021). «Las ideas ilustradas sobre la mujer en las Nuevas Poblaciones carolinas», *Boletín de la Real Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba*, 170, 537-582.
- González Alonso, D. (1840a). *La nueva Ley Agraria*. Madrid: Establecimiento Tipográfico.
- González Alonso, D. (1840b). *La educación práctica de todas las clases y de ambos sexos, con una introducción en que se demuestran las ventajas que ha recibido el mundo por medio de la religión cristiana*. Madrid: Imprenta de don I. Boix.
- Morange, C. (2007). «Estudio preliminar», en J. de Olavarría, *Reflexiones a las Cortes y otros escritos políticos* (pp. 11-136). Bilbao: Universidad del País Vasco.

- Olavarría, J. de (1834). *Memoria dirigida a su majestad en 9 de agosto de 1833 sobre el medio más breve y eficaz de mejorar la condición física y moral del pueblo español*. Madrid: Imprenta de Ortega.
- Olavarría, J. de (1988). *Memoria dirigida a S.M. sobre el medio de mejorar la condición física y moral del pueblo español (1834)*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Perdices de Blas, L. (2010). «Mujeres, educación y mercado de trabajo en el proyecto reformista de Pablo de Olavide», *Información Comercial Española. ICE. Revista de Economía*, 852, 99-111.
- Perdices de Blas, L. (2025). *Pablo de Olavide (1725-1803). El Ilustrado*. Sevilla: Fundación de Municipios Pablo de Olavide.
- Robledo Hernández, R. (1993). *Economistas y reformadores españoles: la cuestión agraria (1760-1935)*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Ruiz Torres, P. (1996). «Reforma agraria y revolución liberal en España», en A. García Sáenz y J. Sanz Fernández (coords.), *Reformas y políticas agrarias en la historia de España (De la Ilustración al primer franquismo)* (pp. 201-245). Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Verea y Aguiar, J. (1835). *Plan sencillo, armonioso, ejecutivo, para el establecimiento de escuelas prácticas de agricultura-colonias, fomentadoras y propagadoras*. Segovia: Imprenta de don I. Espinosa.