

Fundacion Instituto de Historia Social

El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿concesión o logro profesional?

Author(s): Esther Cortada Andreu

Source: *Historia Social*, No. 38 (2000), pp. 35-55

Published by: [Fundacion Instituto de Historia Social](#)

Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/40340735>

Accessed: 28-10-2015 12:06 UTC

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.



Fundacion Instituto de Historia Social is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Historia Social*.

<http://www.jstor.org>

EL ACCESO DE LAS MAESTRAS AL MAGISTERIO PÚBLICO EN EL SIGLO XIX: ¿CONCESIÓN O LOGRO PROFESIONAL?

Esther Cortada Andreu

1. FEMINIZACIÓN, CUALIDADES MATERNALES Y ESTATUS PROFESIONAL

BUENA parte de los argumentos que se han utilizado para explicar el fenómeno conocido como feminización de la enseñanza se basan en premisas supuestamente universales e inmutables que no parecen contemplar la posibilidad de transformaciones en el tiempo o de concreciones diversas según el contexto de cada país.¹ Una de las generalizaciones a las que se ha recurrido de forma reiterada apela a las analogías entre la función educativa de las madres de familia y la tarea docente de las maestras. A menudo se ha afirmado que las maestras se limitaban a asumir el papel de educadoras de la infancia que el orden patriarcal atribuía a las mujeres dentro de la familia. Siguiendo dicho razonamiento, las mujeres enseñantes realizarían la misma función que las madres, pero lo harían en un nuevo espacio, a medio camino de lo público y lo privado, recibirían a cambio un salario y pasarían a estar bajo un control más directo del Estado. Este tipo de argumentaciones presuponen que la ideología patriarcal aceptó “siempre” de buen grado la incorporación de mujeres a la enseñanza oficial, puesto que las actividades educativas extradomésticas de las maestras se contemplaban como una etapa transitoria que las preparaba para desempeñar su verdadera misión en la familia.²

De esta afirmación podría deducirse erróneamente que las primeras mujeres que accedieron al magisterio público se encontraron con un camino fácil de recorrer, que carecían de aspiraciones profesionales a largo plazo y que tan pronto como contraían matrimonio abandonaban su carrera. En una línea interpretativa similar, se ha intentado explicar el bajo estatus social del profesorado elemental como consecuencia directa de la feminización.³ Diversos estudios sociológicos han trazado una relación de causa y efecto entre la

¹ Los análisis menos sesgados parten de una concepción más dinámica que introduce elementos históricos. Ver M. W. Apple: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona, 1989, pp. 39-84.

² Sobre este tópico ver M. Fernández Enguita: *La escuela a examen*, Pirámide, Madrid, 1995, p. 176 y M. M. Pozo: “La mujer como profesional de la educación”, *Vela Mayor*, n° 9 (1996), pp. 36-37.

³ B. H. Bergen: “Only a Schoolmaster: Gender, Class, and the Effort to Professionalize Elementary Teaching in England, 1870-1910”, *History of Education Quarterly*, vol. 22, n° 1 (Spring 1982), pp. 1-21. Sobre los perjuicios de la feminización ver C. Lerena: “El oficio de maestro. (Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)”, en F. Ortega et al. (eds.): *Manual de Sociología de la educación*, Visor, Madrid, 1989, pp. 164-165; E. García: “Condición social y feminización del profesorado de educación básica”, *Revista de*

Historia Social, n.º 38, 2000, pp. 35-55.

progresiva incorporación de mujeres y el carácter semi-profesional de la docencia,⁴ o su tendencia a la proletarización,⁵ y sólo muy recientemente se ha empezado a cuestionar la hipotética vinculación entre feminización y desprofesionalización.⁶

2. PERSPECTIVA HISTÓRICA Y NUEVOS ENFOQUES

Aunque el análisis histórico del proceso de feminización puede ayudar a desmitificar muchos de los tópicos al uso, la historiografía sobre el tema suele ofrecer interpretaciones fragmentarias o poco satisfactorias.⁷ Hasta fechas muy recientes buena parte de los trabajos acostumbraban a ignorar o subestimar las aspiraciones y la capacidad de intervención de sus verdaderas protagonistas y, por lo tanto, tendían a dar un enfoque unilateral y victimista del proceso.

Los argumentos más utilizados en los estudios de ámbito anglosajón han girado en torno a un hipotético abandono previo de los maestros que facilitó el acceso de las mujeres y a la posibilidad de reducir gastos educativos debido a la discriminación salarial de las maestras. Según esta línea interpretativa, la escasez de aspirantes a maestro, atraídos por los nuevos oficios surgidos del desarrollo industrial, y la posibilidad de contratar maestras con sueldos inferiores a los masculinos, condujeron a las altas instancias educativas a decantarse por la feminización del profesorado. La incorporación de mujeres permitió extender la red de escuelas públicas o acelerar el proceso de modernización y burocratización sin necesidad de desequilibrar los presupuestos destinados a educación. A grandes rasgos, este tipo de análisis contribuye a dar una visión muy restringida de las perspectivas profesionales de las mujeres y de su capacidad de decisión, ya que las maestras parecen acatar de forma sumisa las directrices de la administración en cuanto al sueldo y al confinamiento en los estratos inferiores de la incipiente jerarquía educativa. La escasez de salidas profesionales aptas para las mujeres es una de las pocas justificaciones que se señalan para explicar el aparente conformismo de las maestras.⁸

De forma análoga, los estudios centrados en el caso estadounidense tienden a destacar los paralelismos entre maternidad y docencia trazados por los reformadores educativos

Educación, n° 285 (enero-abril 1988), pp. 257-258 y J. Barquín y M. Melero: "Feminización y profesión docente. Internacionalización sexista del trabajo", *Investigación en la Escuela*, n° 22 (1994), pp. 28-29.

⁴ Sobre las semi-profesiones ver I. Brunet e I. Pastor: *Educación, trabajo y género*, Llibreria Universitària de Barcelona, Barcelona, 1997, pp. 161-225 y A. Guerrero Serón: *Manual de sociología de la educación*, Síntesis, Madrid, 1996, pp. 170-173. Para una crítica feminista al concepto de semi-profesión ver S. Acker: "Women and teaching: A Semi-Detached Sociology of a Semi-Profession", en Walker, Barton (eds.): *Gender Class*, pp. 123-139 y S. Acker: *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Narcea, Madrid, 1995.

⁵ Fernández Enguita: *La escuela*, p. 178.

⁶ Guerrero: *Manual de sociología*, p. 196. Sobre la situación actual del profesorado ver F. Ortega y A. Velasco: *La profesión de maestro*, CIDE, Madrid, 1991; F. Ghilardi: *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, Gedisa, Barcelona, 1993; F. Gil Villa: *Sociología del profesorado*, Ariel, Barcelona, 1996 y los artículos recogidos en *Educación y Sociedad*, n° 11 (1992), pp. 9-104.

⁷ Ver la introducción de nuestra tesis doctoral, *Les mestres d'escola pública a Catalunya 1857-1900. La definició d'un model professional entre la domesticitat i la transgressió*, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, 1998.

⁸ J. G. Richardson y B. W. Hatcher: "The Feminization of Public School Teaching 1870-1920", *Work and Occupations*, vol. 10, n° 1 (February 1983), pp. 87-88; M. H. Strober y A. G. Lanford: "The Feminization of Public School Teaching, Cross-sectional Analysis, 1850-1880", *Signs, Journal of Women in Culture and Society*, vol. 11, n° 2 (Winter 1986), pp. 212-235; S. B. Carter: "Occupational Segregation, Teachers' Wages, and American Economic Growth", *The Journal of Economic History*, vol. XLVI, n° 2 (June 1986), pp. 373-383 e "Incentives and Rewards to Teaching", en D. Warren (ed.): *American Teachers. Histories of a Profession at Work*, Macmillan, New York, 1989, pp. 49-62.

de la primera mitad del siglo XIX, si bien enfoques más sugerentes han cuestionado su influencia real en las motivaciones y expectativas de las aspirantes a maestra.⁹ Algunos trabajos de ámbito europeo señalan la incidencia del pensamiento pedagógico de Rousseau, Pestalozzi y, sobre todo, Froebel en el discurso sobre la maternidad y en la gestación de un nuevo modelo de enseñante, pero, al mismo tiempo, admiten la existencia de fuertes contradicciones que abren nuevas perspectivas de estudio.¹⁰

Podemos constatar que el reducido panorama interpretativo inicial ha empezado a cambiar de rumbo durante la última década. Así, algunos de los trabajos más recientes han aportado nuevos elementos de análisis o han matizado las explicaciones al uso. John L. Rury recuerda que durante la segunda mitad del siglo XIX los maestros seguían siendo mayoría en el sur de los Estados Unidos. En su opinión, el ahorro en gastos salariales puede haber sido una consecuencia y no una causa de la feminización.¹¹

Un estudio comparativo de James C. Albisetti critica la tendencia a la circularidad de muchas de las interpretaciones históricas sobre el proceso de feminización y niega la universalidad de algunos de los argumentos utilizados, como el supuesto alejamiento previo de los hombres hacia otras profesiones. En el caso de Alemania, el ritmo lento en el proceso de feminización no puede atribuirse a un nivel bajo de modernización económica que limitase la aparición de nuevos oficios industriales con capacidad para atraer a los hombres. Según Albisetti, la persistencia de un modelo de enseñante basado en la figura masculina del padre fue uno de los factores que retardó el proceso de feminización del profesorado alemán.¹²

Otros estudios recientes destacan la complejidad del proceso y proponen un análisis concienzudo de todas las variables, siempre en función del contexto a estudiar. Alison Prentice y Marjorie Theobald hacen referencia al caso australiano y destacan las fuertes resistencias que tuvieron que vencer las mujeres para poder acceder a la docencia. La posibilidad de reducir costos no resultaba lo suficientemente atractiva como para mitigar las reservas de muchos de los administradores educativos australianos. La necesidad de superar las explicaciones simplistas ha determinado a dichas autoras a cuestionar el propio concepto de feminización, ya que el término parece encubrir una faceta clave de la experiencia histórica de las mujeres: su amplia tradición en actividades educativas no formales.¹³

Por su parte Geraldine J. Clifford, que ha estudiado el proceso en Estados Unidos, destaca la incidencia de factores demográficos, como la caída en las tasas de natalidad o el

⁹ K. E. Melder: "Woman's High Calling. The Teaching Profession in America, 1830-1860", *American Studies*, vol. 12 (Fall 1972), pp. 19-32; J. A. Preston: "Female aspiration and male ideology, school-teaching in nineteenth-century New England", en J. Lewis (ed.): *Labour and Love. Women's Experience of Home and Family, 1850-1940*, Basil Blackwell, Oxford, 1986, pp. 171-182 y "Domestic Ideology, School Reformers, and Female Teachers: Schoolteaching Becomes Women's Work in Nineteenth-Century New England", *The New England Quarterly*, vol. LXVI, n° 4 (March-December 1993), pp. 532-542.

¹⁰ C. Steedman: "'The Mother Made Conscious': The Historical Development of a Primary School Pedagogy", *History Workshop Journal*, n° 20 (Autumn 1985), pp. 149-163 y "Prisonhouses", en M. Lawn y G. Grace (eds.): *Teachers, the Culture and Politics of Work*, The Falmer Press, London, 1987, pp. 117-129. Para los casos italiano y francés ver C. Covato: "Canti e carezze materne. Percorsi storiografici sull'educazione della donna al ruolo materno fra '700 e '800", *Scuola e Città*, n° 10 (Ottobre 1988), pp. 417-431.

¹¹ J. L. Rury: "Who Became Teachers? The Social Characteristics of Teachers in American History", en Warren (ed.): *American Teachers*, p. 16.

¹² J. C. Albisetti: "The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective", *History of Education*, vol. 22, n° 3 (1993), pp. 253-263.

¹³ A. Prentice y M. R. Theobald: "The Historiography of Women Teachers: A retrospect", en A. Prentice y M. R. Theobald (eds.): *Women Who Taught. Perspectives on the History of Women and Teaching*, University of Toronto Press, Toronto, 1991, pp. 3-33. Sobre los antecedentes históricos de la maestra de escuela ver E. Cortada Andreu: "De la 'calcetera' a la maestra de escuela, expectativas y activismo profesional", *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, vol. 6, n° 1 (enero-junio 1999), pp. 31-53.

progresivo aumento de la población de mujeres solteras.¹⁴ Clifford apunta nuevas objeciones al uso del término feminización y señala que dicho concepto se refiere únicamente al número de mujeres que ejercen la profesión y, por lo tanto, deja de contemplar los aspectos cualitativos del fenómeno. En su opinión, el acceso de las mujeres al profesorado no ha dado lugar a una feminización del modelo hegemónico de enseñante, puesto que el antiguo modelo autoritario, basado en la figura del padre, todavía persiste. No se ha producido su sustitución por un nuevo paradigma menos rígido y más respetuoso, inspirado en la figura de la madre, sino una difícil coexistencia entre ambos modelos que ha generado, y sigue generando, fuertes tensiones en el seno de la profesión docente.¹⁵

En el ámbito español el acceso de las primeras maestras a la enseñanza formal es todavía un campo de estudio poco explorado. Algunos trabajos pioneros dedicados específicamente a las maestras no han ahondado en los matices transgresores de su ingreso en el magisterio oficial. Su incorporación no se ha considerado como una ruptura, sino como una extensión de las funciones domésticas asignadas a las mujeres, aunque se ha reconocido la relevancia de los cambios cualitativos generados por dicha transformación.¹⁶ Un ámbito abordado muy recientemente es el relativo al discurso oficial y a los sucesivos modelos de maestra propuestos por la legislación, los escritos pedagógicos y la literatura española.¹⁷

Sin duda, los trabajos más sugerentes sobre las enseñantes europeas, norteamericanas y australianas del siglo XIX son aquellos que se centran en el estudio de las producciones, las experiencias y las opiniones de las propias maestras, así como en el análisis de sus formas de resistencia individual y colectiva.¹⁸ Dichos trabajos nos recuerdan que las directrices que pretendían configurar el modelo de maestra de escuela no se corresponden con las

¹⁴ G. J. Clifford: “‘Daughters into Teachers’: Educational and Demographic Influences on the Transformation of Teaching into ‘Women’s Work’ in America”, en Prentice, Theobald (eds.): *Women Who Taught*, pp. 115-135.

¹⁵ G. J. Clifford: “Man/Woman/Teacher. Gender, Family, and Career in American Educational History”, en Warren (ed.): *American Teachers*, pp. 293-343. Sobre las tensiones entre maestros y maestras ver C. Florin: “Social closure as a professional strategy: male and female teachers from co-operation to conflict in Sweden, 1860-1906”, *History of Education*, vol. 20, n° 1 (1991), pp. 17-26; A. T. Allen: “¡Vivamos con nuestros hijos! Los movimientos en defensa del jardín de infancia en Alemania y Estados Unidos, 1840-1914”, *Revista de Educación*, n° 290 (septiembre-diciembre 1989), pp. 128-130 y A. Oram: “‘Sex antagonism’ in the teaching profession: equal pay and the marriage bar, 1910-39”, en M. Arnot y G. Weiner (eds.): *Gender and the politics of schooling*, Hutchinson, London, 1987, pp. 276-289.

¹⁶ N. de Gabriel: “La mujer como maestra”, en *Mujer y educación en España 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación*, Universidad de Santiago, Santiago, 1990, p. 439 y M. J. Figueroa: *Mujer y docencia en España*, Editorial Escuela Española, Madrid, 1996, p. 57.

¹⁷ S. San Román: “La condición social de maestra en ‘El amigo Manso’ de Galdós”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n° 19 (abril 1994), pp. 75-91. De la misma autora ver “La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant. Influencia en la política educativa posterior”, *Revista de Educación*, n° 305 (septiembre-diciembre 1994), pp. 191-213 y *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Ariel, Barcelona, 1998. Ver también P. Ballarín: “Dulce, buena, cariñosa... En torno al modelo de maestra/madre del siglo XIX”, en I. Calero y M. D. Fernández de la Torre (eds.): *El modelo femenino, ¿una alternativa al modelo patriarcal?*, Universidad de Málaga, Málaga, 1996, pp. 69-88.

¹⁸ D. M. Copelman: *London’s Women Teachers. Gender, class and feminism 1870-1930*, Routledge, London, 1996; J. Bystydzienski: “Women’s Participation in Teachers’ Unions in England and United States”, en P. A. Schmuck (ed.): *Women Educators Employees of Schools in Western Countries*, State University of New York Press, Albany, 1987, pp. 151-172; R. J. W. Selleck: “Mary Helena Stark: The Troubles of a Nineteenth-Century State School Teacher”, en Prentice, Theobald (eds.): *Women Who Taught*, pp. 160-181; K. Whitehead: “Career Paths for Provisional School Teachers in South Australia, 1875-1915”, *History of Education Review*, vol. 23, n° 1 (1994), pp. 53-67; M. F. Whiteley: “Annie Leake’s occupation: development of a teaching career. 1858-1886”, *Historical Studies in Education*, vol. 4, n° 1 (1992), pp. 97-112; P. Ballarín: “Maestras, innovación y cambios”, *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, vol. 6, n° 1 (enero-junio 1999), pp. 81-110.

Foto de Sergio Sánchez



concepciones y los anhelos profesionales de las mujeres enseñantes y que la progresiva feminización de la enseñanza no fue sólo el resultado de una determinada política educativa estatal, sino que las propias mujeres tuvieron un elevado grado de participación en dicho proceso.¹⁹ Este nuevo enfoque metodológico pretende evidenciar la capacidad de elección e intervención de las maestras que, de este modo, se convierten en el principal eje de la investigación.

Las contradicciones entre el modelo que se intentaba imponer y las expectativas profesionales de las maestras, entre la legislación oficial y su realidad cotidiana o entre su vida privada y su vida profesional,²⁰ se tradujeron en una variada gama de comportamientos que se desviaban de la norma y que, como proponen los estudios más innovadores, es preciso analizar con detenimiento para identificar las estrategias de resistencia e intervención desarrolladas por las maestras.

3. DE LA MAESTRA DE NIÑAS A LA MAESTRA DE NIÑOS Y NIÑAS

El análisis del proceso de incorporación de las primeras maestras al magisterio público español evidencia este tipo de contradicciones y permite cuestionar la universalidad de algunos de los argumentos más utilizados para explicar dicha transformación.

Aunque el acceso de las primeras mujeres a la enseñanza formal se remonta a finales del siglo XVIII, su presencia no alcanza a tener un peso real hasta mediados del siglo XIX y no llega a consolidarse hasta la aplicación de la Ley Moyano de 1857.²¹ Dicha ley hizo posible el establecimiento de una extensa red de escuelas públicas de niñas y reconoció, aunque con carácter voluntario, la conveniencia de crear escuelas normales femeninas que formasen profesionalmente a las aspirantes a maestra.²² A pesar de los malos augurios de algunos políticos y pedagogos de la época y a pesar de su precariedad y múltiples deficiencias, las normales de maestras experimentaron un progresivo aumento en su matrícula.²³ Entre 1851 y 1885 el total de maestras que obtuvieron el título profesional fue

¹⁹ S. Gemie: *Women and Schooling in France, 1815-1914. Gender, Authority and Identity in the Female Schooling Sector*, Keele University Press, Keele, 1995, pp. 175-176 y H. C. Araújo: "As professoras primárias na viragem do século: uma contribuição para a história da sua emergência no estado (1870-1910)", *Organizações e Trabalho*, n° 5/6 (diciembre 1991), pp. 127-143 y "Uma Outra Visão sobre o Professorado", *Colóquio Educação e Sociedade*, n° 4 (1993), pp. 161-183. Un trabajo reciente sobre las maestras españolas del siglo XX destaca el nivel de autonomía que alcanzaron respecto a la mayoría de mujeres, así como su paulatina concienciación frente a las cortapisas que encontraban en otros ámbitos de la esfera pública. Ver C. Flecha: "La vida de las maestras en España", *Historia de la Educación*, n° 16 (1997), pp. 199-222.

²⁰ M. R. Theobald: "The 'everyday world' of women who taught", *History of Education Review*, vol. 19, n° 2 (1991), pp. 15-23; M. Danylewycz y A. Prentice: "Changing Patterns and Perceptions in the Emerging School Systems of Nineteenth- and Early Twentieth-Century Central Canada", en Prentice, Theobald (eds.): *Women Who Taught*, pp. 136-159 y P. Ballarín: "Estrategias femeninas: resistencias y creación de identidades", en *Del patio a la plaza. Las mujeres en las sociedades mediterráneas*, Universidad de Granada, Granada, 1995, pp. 231-247.

²¹ El artículo 114 de dicha Ley precisaba: "El Gobierno procurará que se establezcan escuelas normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas...", *Historia de la educación en España. De las Cortes de Cadiz a la Revolución de 1868*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1985, p. 268.

²² J. Melcón: *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992 y E. Cortada Andreu: "Inicis de les Normals femenines, formació professional o batxillerat per a noies?", *Educació i Història*, n° 2 (1995), pp. 163-168 y "La Llei Moyano i la formació de les mestres. Del manual de fulletó als estudis normals", en *La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Eumo Editorial, Vic, 1997, pp. 63-68.

²³ Entre las múltiples deficiencias de las normales femeninas podemos citar sus reducidos programas de estudios que no alcanzan niveles comparables a los de las normales masculinas hasta la reforma de 1881. La unificación de programas la establece el Plan Gamazo de 1898, aunque se mantienen algunas asignaturas espe-

superior al de maestros.²⁴ Si en 1855 las maestras constituían menos del 19 % del magisterio público español, en 1865 ya representaban el 34 %; porcentaje que se redujo ligeramente en 1870 –31 % de maestras– y volvió a recuperarse en 1885. Al iniciarse el siglo XX la presencia de las maestras había aumentado hasta constituir el 46 % del magisterio público y, por lo tanto, su proporción casi se había equilibrado.

En algunas zonas con predominio de población urbana, como Cataluña, el País Valenciano o Sevilla, el proceso fue algo más rápido, ya que no se produjo el estancamiento de los años 1865-85.²⁵ Así, en 1865 el porcentaje de maestras que ejercían en escuelas públicas de Cataluña era casi del 39 %, en 1870 y 1880 era del 40 y el 43 % respectivamente y en 1885 ya sobrepasaba el 45 % del total.²⁶ Este progresivo aumento se produjo en buena medida gracias a la escasa importancia numérica de las escuelas incompletas, únicos establecimientos oficiales donde se permitía la asistencia de niños y niñas,²⁷ y que predominaban en los ámbitos rurales de poblamiento disperso, sobre todo en la zona noroeste, Galicia, Asturias, León, Burgos, etc. Estos establecimientos, muy numerosos en algunas provincias –en Burgos representaban el 71 % de las escuelas públicas–, eran regidos exclusivamente por maestros, la mayoría sin título profesional.²⁸ Como trataremos más adelan-

cíficas –fisiología e higiene y gimnasia para los chicos y labores para las chicas– y el enfoque y la distribución del tiempo lectivo de cada materia presenta acusadas diferencias, como de costumbre, en detrimento de la formación intelectual de las normalistas. Ver Cortada Andreu: *Les mestres d'escola*, pp. 231-281.

²⁴ En total, contando los títulos de grado elemental y los de grado superior, se expidieron 19.624 títulos para maestros y 22.384 para maestras. Esta ventaja se produce a pesar de que el número de escuelas normales de maestras era inferior al de normales masculinas. En 1885 eran respectivamente 33 y 48. Datos extraídos de Gabriel: "La mujer como maestra", p. 438.

²⁵ En la provincia de Valencia durante el año 1882 las maestras representaban casi el 49 % del magisterio público. En este caso existe un tercer factor a tener en cuenta, el elevado nivel de escolarización pública de las niñas en la ciudad de Valencia. Casi el 53 % del alumnado inscrito en las escuelas públicas de Valencia eran niñas y, por lo tanto, la demanda de maestras era mayor que en otras zonas del Estado. Ver J. A. Piqueras: *El taller y la escuela*, Siglo XXI, Madrid, 1988, pp. 38-50. En otras provincias como Alicante, Castellón y Sevilla también se puede observar un pronto equilibrio entre maestros y maestras, motivado por la escasez de escuelas incompletas mixtas y, sobre todo, por la elevada tasa de escolarización pública de las niñas. En fechas tan tempranas como 1870 las maestras representaban el 47,5 % del magisterio público sevillano, el 46 % del valenciano, el 45,5 % del alicantino y el 45 % del castellanense. Por las mismas fechas en la provincia de Barcelona la proporción de maestras de escuela pública era del 41,5 %, en las de Madrid y Zaragoza era de casi el 38 % y en la de Vizcaya del 34 %, mientras en Burgos y León, dos de las provincias con mayor porcentaje de escuelas incompletas mixtas, las maestras sólo constituían el 16,26 y el 7,36 % del magisterio público respectivamente. Datos extraídos de *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1870*, Imprenta y Fundición de M. Tello, Madrid, 1876, cuadro 5.

²⁶ E. Cortada Andreu: *Les mestres d'escola*, pp. 282-301.

²⁷ Según la Ley Moyano el personal encargado de las escuelas incompletas no necesitaba tener el título de maestro o maestra, sino simplemente un certificado de aptitud. El programa de estas escuelas era mucho más reducido que el de las escuelas completas elementales. Las escuelas incompletas sólo se podían crear en localidades con menos de 500 habitantes, aunque las escuelas de niñas que, obligatoriamente, se tenían que establecer en las poblaciones de 500 habitantes o más, podían ser también incompletas.

²⁸ El año 1880 el 40 % de los maestros que ejercían en escuelas públicas españolas no poseían título profesional, mientras que sólo el 4 % de las maestras se encontraban en las mismas circunstancias. En cuanto al tipo de titulación, el porcentaje de maestras con título superior respecto al total de maestras en ejercicio en escuelas públicas, con o sin título, era algo superior al de maestros con título normal y superior, 19 % y 15 % respectivamente. Cabe recordar que en estas fechas las maestras no podían obtener todavía el título normal que capacitaba para la enseñanza en las escuelas normales. En cambio, si calculamos los porcentajes sobre el total de maestras o maestros públicos con título, la desventaja de las maestras es notoria. La proporción de maestros con título normal y superior pasa a ser del 34 % y la de maestras es sólo del 19,78 %. De todas formas, de las 1.257 maestras con título superior sólo 43 podían ejercer en escuelas superiores, ya que el número de escuelas superiores de niñas era notablemente inferior al de escuelas de niños de esta misma categoría, 43 y 202, respectivamente. Datos calculados a partir de *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1880*, M. Tello, Madrid, 1883, cuadros 1 y 23.

te, a finales de siglo una serie de modificaciones en la normativa de provisión de escuelas desbloqueó el acceso de las maestras a las escuelas incompletas mixtas y acabó por concederles derecho preferente. No obstante, es importante señalar que hasta 1888, la inmensa mayoría de escuelas incompletas eran clasificadas como masculinas o como mixtas y, por lo tanto, adjudicadas a maestros. En 1880 existían en todo el Estado 7.151 escuelas mixtas –casi todas incompletas–, 1.376 escuelas incompletas de niños y sólo 645 escuelas incompletas de niñas. Por lo tanto, el 92,38 % de las escuelas incompletas o mixtas españolas eran regidas por maestros.²⁹ Estas consideraciones explican por qué en Cataluña, el País Valenciano y algunas zonas del sur, la escasez de escuelas incompletas mixtas,³⁰ asociada a una abundancia de aspirantes a maestra, hizo posible un crecimiento ininterrumpido y, por lo tanto, un mayor equilibrio numérico entre el magisterio de uno y otro sexo.³¹

Al comparar estos datos con los de otros ámbitos geográficos constatamos que en Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Gales el ritmo de feminización fue mucho más acelerado, puesto que durante el último cuarto del siglo XIX las maestras ya superaban ampliamente a los maestros en las escuelas oficiales, mientras que a finales de siglo constituían unas tres cuartas partes del profesorado elemental público.³² En algunos países católicos y menos industrializados, como Italia, el proceso también fue más rápido que en el ámbito español, aunque no alcanzó las cotas de los países anglosajones, cuyo sistema escolar era parcial o mayoritariamente de asistencia mixta. A finales de siglo las maestras constituían unas dos terceras partes del profesorado elemental italiano, debido a que ejercían en las escuelas mixtas rurales y en los cursos inferiores de las escuelas masculinas.³³ En Francia la proporción entre maestras y maestros se mantuvo bastante equilibrada durante toda la segunda mitad del siglo XIX, lo que parece indicar que las maestras de niñas se incorporaron antes a la enseñanza oficial, pero no accedieron fácilmente a las escuelas mixtas o masculinas.³⁴ El caso de Portugal, con un proceso de feminización más lento que el español –en 1890 sólo un tercio del profesorado elemental estaba compuesto por maes-

²⁹ Cifras calculadas a partir de los datos de *Estadística General*, 1883. Es de destacar que 432 de las escuelas mixtas eran calificadas como completas, circunstancia contraria a la vigente Ley Moyano. Sólo 54 de las 7.151 escuelas mixtas estaban regidas por maestras.

³⁰ En 1885 sólo eran mixtas el 1 % de las escuelas públicas catalanas, mientras que la proporción de escuelas mixtas entre el total de escuelas públicas españolas era del 30,17 %. En Galicia eran mixtas más de la mitad de las escuelas públicas, el 56,28 %. Porcentajes calculados a partir de los datos de *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885*, Imprenta y Fundación M. Tello, Madrid, 1888, cuadro 1.

³¹ La normal de maestras de Barcelona tenía durante los años setenta y ochenta la matrícula oficial más elevada de todas las normales femeninas peninsulares. Ver *El Monitor de Primera Enseñanza* (Barcelona), nº 12 (24 de marzo de 1882), p. 180 y “Expediente de la Escuela Normal de Maestras de la provincia. Pieza 1^ª”, 1874. Legajo 2365. Arxiu Històric de la Diputació de Barcelona. Según una nota publicada a finales de 1878 en la prensa profesional barcelonesa, en las oposiciones comenzaba a advertirse un excedente de maestras. Ver “Escasean los Maestros”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, nº 50 (14 de diciembre de 1878), p. 796.

³² G. J. Clifford: “Lady Teachers’ and Politics in the United States, 1850-1930”, en Lawn, Grace (eds.): *Teachers, the Culture*, pp. 8-9 y “Man/Woman/Teacher”, p. 295; Apple: *Maestros y textos*, 1989, p. 67 y Bergen: “Only a Schoolmaster”, p. 12.

³³ E. Catarsi: “La maestra nell’ottocento”, en *L’educazione del popolo. Momenti e figure dell’istruzione popolare nell’Italia liberale*, Juvenilia, Bergamo, 1985, p. 99; *Le donne a scuola. L’educazione femminile nell’Italia dell’Ottocento*, “Il Sedicesimo”, Firenze, 1987, p. 170 y G. Bini: “La maestra nella letteratura, uno specchio della realtà”, en S. Soldani (a cura di): *L’Educazione delle Donne. Scuole e modelli di vita Femminile nell’Italia dell’Ottocento*, Franco Angeli, Milano, 1989, pp. 340-341.

³⁴ A. T. Quartararo: *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France. Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institution*, Associated University Presses, London, 1995, pp. 72 y 91; F. Lelièvre y C. Lelièvre: *Histoire de la scolarisation des filles*, Nathan, Paris, 1991, p. 155 y L. L. Clark: *Schooling the Daughters of Marianne. Textbooks and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools*, SUNY Press, Albany, 1984, p. 112.

tras-,³⁵ podría hacer pensar en una estrecha vinculación entre el ritmo de feminización y el nivel de modernización y desarrollo económico de un país.

Sin embargo, como hemos avanzado, el proceso alemán contradice este tipo de argumentación lineal, ya que, en fechas tan tardías como el año 1911, las enseñantes sólo constituían el 20,9 % del profesorado elemental alemán.³⁶ En este caso, la existencia de un alto porcentaje de escuelas mixtas rurales no favoreció el acceso de las mujeres a la enseñanza, ya que el elevado grado de resistencia que mostraron los maestros alemanes ante el incipiente proceso de feminización obstaculizó la incorporación de maestras.

Este breve análisis comparativo nos permite constatar la complejidad del proceso de feminización y la pluralidad de variables a contemplar para interpretarlo rigurosamente.

Aunque el grado de modernización de un país es, sin duda, un elemento importante a tener en cuenta al analizar el fenómeno que nos ocupa –por ejemplo, un nivel cultural elevado entre las mujeres favorece el proceso–, no se debe contemplar como un factor determinante. La adopción de un sistema de escolarización mayoritariamente mixto tampoco parece ser un factor concluyente, dado que por sí solo no garantiza una aceleración del proceso. Si paralelamente no se produce una transformación en el modelo hegemónico de enseñante, modelo que a principios del siglo XIX era exclusivamente masculino, el ritmo puede ser mucho más lento que en países con un sistema escolar segregado por sexos.

En el caso español se pueden distinguir dos fases bien delimitadas que marcan el proceso de incorporación de las maestras al magisterio público durante el siglo XIX. La primera, que se inicia muy tímidamente a finales del siglo XVIII y se va consolidando a partir de la Ley Moyano, afecta únicamente a las escuelas de niñas. La creación de escuelas públicas de niñas que, según los códigos de género de la época, sólo podían ser regidas por mujeres, hizo posible una masiva incorporación de maestras al magisterio oficial. En aquellas zonas, como Cataluña o Valencia, donde la proporción de escuelas incompletas mixtas era insignificante, dicha fase se desarrolló de forma más rápida y constante. Por el contrario, las cifras del conjunto español muestran un importante incremento inicial de maestras, seguido, a partir de 1870, de un ligero retroceso y un estancamiento, motivados por el inevitable descenso en el ritmo de crecimiento de las escuelas femeninas. Una vez creadas y adjudicadas las primeras escuelas públicas de niñas, la imposibilidad de acceder a las escuelas mixtas rurales y, como veremos más adelante, a las escuelas de párvulos, frenó el proceso de incorporación de las maestras, el cual no experimentó un nuevo auge hasta la década de los ochenta, gracias a la política de feminización del profesorado público iniciada por el primer gobierno liberal. De este modo, se inició una segunda fase, que implicó un importante salto cualitativo, ya que el proceso afectó también a las escuelas mixtas y de párvulos y, por primera vez, los niños pasaron a considerarse como potenciales alumnos de las maestras. Fue dicha fase la que dio pie a la aparición de la figura de la maestra de niños y niñas, tal como hoy la conocemos.

4. LA MATERNIDAD COMO LEGITIMACIÓN

De hecho, la incipiente profesionalización de las maestras de niñas ya había generado en su momento fuertes reticencias. Por una parte, se censuraba por motivos morales a las jóvenes que se atrevían a asistir regularmente a un centro educativo público como las normales y, por otra, se criticaba ferozmente la supuesta falta de preparación intelectual y pro-

³⁵ Araújo: “As professoras”, pp. 127-131 y “Da história de uma profissão em mutação: As professoras primárias na viragem do século”, *Análise Psicológica*, vol. XIV, nº 4 (1996), p. 479.

³⁶ J. C. Albisetti: “The feminization”, pp. 253-263



Escuela de niñas de finales del siglo XIX

fesional de las maestras de escuela. A los reparos de orden moral, se sumaban los intereses profesionales contrapuestos de algunos maestros. La creación de escuelas de niñas en localidades donde sólo existían escuelas masculinas podía generar el rechazo de los antiguos maestros de niños, ya que éstos solían instruir niñas fuera del horario escolar y el nombramiento de una maestra podía privarles de una parte de sus escasos ingresos.³⁷ A pesar de las resistencias iniciales, los propios códigos de género exigían que la educación de las futuras generaciones de mujeres se confiara a profesoras y, en consecuencia, la figura de la maestra de niñas ya parece estar bien consolidada al iniciarse el último cuarto del siglo XIX.

Por el contrario, en estas mismas fechas, la emergencia de una nueva figura, la maestra de niños y niñas, genera una fuerte oposición por parte de los propios maestros que, en muchos casos, adoptan comportamientos claramente obstruccionistas. Su actitud beligerante hace evidente que en el caso español no se produjo un abandono previo de los maestros que facilitara el acceso de las maestras, sino que, muy al contrario, éstos lucharon tenazmente por preservar sus ámbitos de actuación profesional y por defender lo que consideraban derechos adquiridos. Por otra parte, como analizaremos seguidamente, la controversia que suscitó la adjudicación a las maestras de las escuelas mixtas y de párvulos obligó a las profesoras y a sus aliados circunstanciales a buscar nuevos argumentos que reforzaran la creciente expansión profesional de las maestras.

³⁷ E. Cortada Andreu: "Inicis" y "De la 'calcetera'".

Como respuesta a esta nueva necesidad, comenzaron a resaltarse las afinidades entre la función materna y la tarea docente. De este modo, la nueva figura de la maestra de niños y niñas se vio legitimada por sus supuestas cualidades maternas, aunque sus detractores siguieron defendiendo un modelo de enseñante basado en los atributos del padre de familia. Dado que la maestra de niñas no había suscitado este tipo de justificaciones y paralelismos, la identificación entre la figura de la madre y la de la maestra no debe asociarse a los inicios del proceso de incorporación de las mujeres al magisterio español. Este tipo de analogías no adquiere relevancia hasta las últimas décadas del siglo XIX y vienen a coincidir con los intentos gubernamentales de acelerar el proceso de feminización en las escuelas mixtas y de párvulos y con las fuertes resistencias que generó dicho cambio de orientación de la política educativa.³⁸

Un claro exponente del posicionamiento institucional lo encontramos en la legislación sobre provisión de escuelas incompletas mixtas rurales. Como hemos avanzado, dichas escuelas se confiaban exclusivamente a maestros, con o sin título profesional, hasta que en el inicio de la década de los años ochenta se empezaron a nombrar algunas maestras. La Junta provincial de Barcelona se mostró especialmente partidaria de la nueva orientación, aunque las juntas locales y otras instancias educativas no parecían compartir su preferencia por las maestras. Según datos oficiales, en 1880 sólo 54 de las 7.151 escuelas públicas mixtas españolas eran regidas por profesoras. En 1885 se había producido un ligero aumento, 159 maestras de escuela mixta frente a 7.243 maestros.³⁹ De hecho, entre 1882 y 1886 diversas consultas y aclaraciones ministeriales garantizaron un paulatino acceso de las maestras a las escuelas mixtas, acceso que no fue ratificado oficialmente hasta una Orden de 22 de enero de 1886.⁴⁰ El Reglamento de provisión de escuelas de 7 de diciembre de 1888 dio un paso más y concedió a las maestras la absoluta preferencia en los nombramientos para escuelas incompletas mixtas.⁴¹ Los reglamentos de 27 de agosto de 1894 –artículo 6º– y de 11 de diciembre de 1896 –artículo 3º– ratificaron la preferencia de las maestras.⁴²

³⁸ En este sentido, la interpretación muestra divergencias con la tipología propuesta por Sonsoles San Román. Dicha autora analiza el proceso de feminización docente en España y distingue tres modelos de maestra que caracterizan las sucesivas fases de su incorporación a la enseñanza: la maestra analfabeta (1783-1838), la maestra maternal (1838-1876) y la maestra racional-intuitiva (1876-1882). Las divergencias se ciñen básicamente al segundo modelo, que se adscribe a un periodo de tiempo muy dilatado y diverso y que se denomina maternal, cuando en los escritos pedagógicos españoles del siglo XIX las analogías entre enseñanza y maternidad no se generalizan hasta el último cuarto de siglo y, por tanto, vienen a coincidir cronológicamente con el tercer y último modelo propuesto por la autora. San Román define acertadamente dicho último modelo como el de la maestra racional-intuitiva, aunque también se podría designar, remitiéndonos al término utilizado por Caroline Steedman, como el modelo de la maestra madre concienciada, ya que, gracias a los paralelismos entre docencia y maternidad, se logran superar las barreras que impedían a las maestras asumir la enseñanza de los niños en las escuelas públicas de párvulos y mixtas. De todas formas, es importante destacar que, tal como reflejan sus escritos y sus expedientes profesionales, las expectativas y la realidad vivida por las maestras del siglo XIX no siempre se circunscriben a los modelos definidos por la legislación y el discurso pedagógico. En cuanto a la cronología establecida, como especifica Sonsoles San Román, las fechas son de orden orientativo, ya que los modelos pueden solaparse unos a otros y llegar a coexistir en un mismo periodo de tiempo. Ver San Román: *Las primeras maestras* y Steedman: “The Mother Made Conscious”.

³⁹ *Estadística General, 1883*, cuadro 1 y *Estadística General, 1888*, cuadro 1.

⁴⁰ *El Monitor de Primera Enseñanza*, nº 1 (7 de enero de 1882), p. 14 y nº 12 (20 de marzo de 1886), p. 164; *Colección legislativa de Primera Enseñanza. 1877-1883*, Colegio Nac. de Sordomudos y Ciegos, Madrid, 1884, pp. 930 y 936; F. Ladrón de Cegama: *Anuario de Primera Enseñanza*, Tip. M. Tello, Madrid, 1883, pp. 124-25 y P. Ferrer Rivero: *Tratado de la legislación vigente en España*, Lib. Vda. de Hernando y Cia., Madrid, 1887, pp. 236-37.

⁴¹ *El Monitor de Primera Enseñanza*, nº 1 (1 de enero de 1889), p. 19 y *El Clamor del Magisterio* (Barcelona), nº 1 (19 de diciembre de 1888), p. 8.

⁴² “Reglamento para la provisión de Escuelas públicas de Primera Enseñanza”, *El Monitor de Primera*

Los intentos oficiales de acelerar el proceso de feminización del magisterio rural desencadenaron duras críticas por parte de los maestros de escuela incompleta en ejercicio, los maestros recién titulados, los normalistas y los claustros de las normales masculinas. Los profesores normales aseguraban que el nuevo reglamento había provocado un importante descenso en la matrícula de dichos centros, ya que la preferencia de las maestras había reducido drásticamente las posibilidades de colocación de los aspirantes a maestro de finales de siglo.⁴³ Dado que las sucesivas disposiciones mantuvieron la prioridad de las maestras, las quejas del magisterio masculino se exacerbaban. En algunos casos se cuestionaba la profesionalidad de las maestras rurales, a menudo casadas y con hijos, aludiendo a sus largos períodos de gestación y lactancia y a sus ineludibles obligaciones domésticas. Según un profesor de escuela normal, dados los escasos ingresos de la maestra rural, ésta no podía costearse “el asalariado servicio doméstico, y mientras permanece en función escolar, al menos su pensamiento se escapa á la casa, ó ella misma va de vez en cuando á darla una vuelta; todo lo que, aunque parezca expuesto algo al desnudo, se informa en exactísimo realismo, motiva la oposición de ciertas autoridades y corporaciones locales á que la habitación de dicha funcionaria se halle en el mismo edificio que el local donde actúa [...]”.⁴⁴

La preferencia de las maestras fue rechazada por la asamblea de delegados provinciales del magisterio de 1891 y por el Congreso Pedagógico de 1892⁴⁵ e incluso llegó a discutirse en dos ocasiones en el Congreso de los Diputados.⁴⁶ Finalmente, el Reglamento de provisión de escuelas de 7 de septiembre de 1899 suprimió el derecho preferente y estableció un criterio paritario a nivel formal que, sin embargo, en su aplicación práctica seguía favoreciendo el nombramiento de maestras.⁴⁷ A pesar del claro posicionamiento institucional, en 1903 los maestros seguían ocupando el 59 % de las plazas de escuela incompleta del conjunto español. En Cataluña, donde la hostilidad ante la preferencia femenina se mostró de forma menos acentuada debido, probablemente, a la escasez de plazas de escuela mixta, las maestras de escuela incompleta ya superaban a los maestros que sólo constituían el 40,3 % del profesorado de dichas escuelas.⁴⁸

Enseñanza, nº 36 (6 de septiembre de 1894), p. 571 y “Reglamento para la provisión de Escuelas públicas de Primera enseñanza”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, nº 52 (23 de diciembre de 1896), p. 827.

⁴³ G. Herráinz: *Tratado de Antropología y pedagogía*, Lib. Vda. de Hernando y Cia., Madrid, 1896, pp. 452-53; “Dice un colega”, *El Clamor del Magisterio*, nº 46 (17 de noviembre de 1891), p. 371; “Una petición justa”, *El Clamor del Magisterio*, nº 10 (6 de marzo de 1894), pp. 74-75; A. Vidal: “El Reglamento de provisión de Escuelas a gusto del Magisterio”, *La Defensa del Magisterio* (Barcelona), nº 3 (20 de enero de 1898), p. 33 y O. Navés: “Reformas que convendría introducir en oposiciones y concursos”, *El Clamor del Magisterio*, nº 29 (19 de julio de 1898), p. 230.

⁴⁴ G. Herráinz: *Tratado de Antropología*, pp. 452-453. Énfasis en el original.

⁴⁵ “Asamblea Nacional de Maestros de 1ª enseñanza”, *Boletín de Primera Enseñanza* (Girona), nº 8 (24 de febrero de 1891), p. 9 y *Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano*, Librería de la viuda de Hernando y C.ª, Madrid, 1894, pp. 242-246. En el congreso se contabilizaron 314 votos en contra de la preferencia de las maestras, 232 a favor y 102 abstenciones.

⁴⁶ Ver *Diario de las Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados. Legislatura de 1891. Tomo IX*, p. 4166 y *Legislatura de 1894-95. Tomo 9*, pp. 3580-3590.

⁴⁷ “Reglamento de Provisión de Escuelas Públicas de Primera Enseñanza”, *El Clamor del Magisterio*, nº 38 (19 de septiembre de 1899), p. 314.

⁴⁸ Porcentajes calculados a partir de los datos del *Censo escolar de España llevado á efecto el día 7 de marzo de 1903*, tomo I, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, Madrid, 1904, pp. 477-479.

5. POLÍTICA EDUCATIVA Y PROYECTO PROFESIONAL DE LAS MAESTRAS

La política de feminización del magisterio público impulsada por el Estado español a pesar de la oposición manifiesta de muchos maestros, merece un análisis más pormenorizado. Los intentos de favorecer el nombramiento de maestras en las escuelas mixtas rurales pueden interpretarse como una voluntad de dignificar y profesionalizar las categorías más bajas de la enseñanza oficial. En unos momentos en que la mayoría de maestros de escuelas incompletas carecían de título profesional,⁴⁹ la incorporación de maestras tituladas suponía un notable avance que no implicaba un aumento en los gastos salariales. En este sentido, este cambio de orientación podría asociarse a una motivación meramente económica por parte de las altas instancias educativas. En efecto, los primeros argumentos a favor de la contratación de maestras aparecidos en la prensa profesional de la segunda mitad del siglo XIX insistían en los beneficios económicos que podía reportar el nombramiento de maestras. Sin embargo, los partidarios de las profesoras alegaban también otro tipo de ventajas, como la capacidad regeneradora de las mujeres, equiparable a la de las madres de familia, la posibilidad de aumentar la matrícula de niñas en las escuelas mixtas, la conveniencia de enseñar labores a las alumnas de estas escuelas, tarea que sólo podían desempeñar las maestras, o la necesidad de evitar posibles abusos sexuales por parte de los maestros que tenían alumnas a su cargo: “La inconveniencia también de que las Escuelas de niños de ambos sexos estén servidas por Maestros, la tenemos en que á mas de uno se le han imputado hechos ó acciones que con sólo indicarlás revelarían las faltas de moralidad que pueden ocurrir con que un hombre sea en las aldeas el educador de las niñas”.⁵⁰

Tal como argumentaba en 1871 el maestro de Barcelona Jaume Peiró, eran las cualidades maternas de las mujeres –dulzura, sociabilidad, etc.– las que las convertían en idóneas maestras de niños: “La experiencia ha demostrado, y demuestra hoy, que la mujer, para ejercicios mentales y morales, reúne tantas cualidades por lo ménos como el hombre. Mas para la maternidad deja muy atrás al sexo fuerte. ¿Qué otra cosa es la enseñanza elemental, que un ejercicio continuado de la más solícita maternidad?”.⁵¹

En estas fechas, este tipo de referencias a las cualidades maternas de las maestras solían aparecer en un segundo plano y parecían ir encaminadas a vencer las fuertes resistencias que generaba la nueva figura de la maestra de niños y niñas. Por el contrario, a mediados del siglo XIX, cuando todavía se estaba afianzando la figura de la maestra de niñas, los paralelismos entre la imagen de la maestra y de la madre eran prácticamente inexistentes.⁵² La maestra de niñas era una figura, a menudo denigrada, pero absolutamente indispensable si se quería abordar la incipiente escolarización elemental femenina y, por lo tanto, no requería ningún tipo de justificación complementaria que legitimara su expansión.

A pesar de que los maestros contrarios a la preferencia femenina en las escuelas mixtas adoptaron una estrategia de ataque frontal contra la credibilidad profesional de las

⁴⁹ En 1885 todavía más de una tercera parte de los maestros en ejercicio en escuelas públicas españolas no poseían título, mientras que sólo un 0,4 % de las maestras se encontraban en las mismas circunstancias. Porcentajes calculados a partir de los datos de *Estadística General*, 1888, cuadro 23.

⁵⁰ “Escuelas incompletas”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, nº 17 (22 de abril de 1876), p. 237. Sobre este tema ver también *Diario de las Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados. Legislatura de 1894-95*, tomo 9, p. 3590.

⁵¹ J. Peiró: “Escuelas de ambos sexos”, *El Clamor del Magisterio*, nº 17 (27 de abril de 1871), p. 129.

⁵² Como veremos más adelante, Pablo Montesino, en su manual para maestros de párvulos de 1840, ya justificó la presencia de mujeres en dichas escuelas describiéndolas como madres comunes de los alumnos. Sin embargo, no les otorgaba un carácter profesional y no les asignaba una función educativa, sino de tipo asistencial y totalmente subordinada al maestro titular, su esposo, padre o hermano.

maestras, criticando sus procedimientos “maternales” o su supuesta falta de adaptación al medio rural y apelando a su precaria estabilidad emocional, a su debilidad física, a su nefasta influencia en la personalidad de los alumnos varones –que solían ser mayoría en las escuelas mixtas rurales– y a su escasa capacidad para mantener la disciplina necesaria, las maestras no intervinieron activa y públicamente en la polémica.

Con las Escuelas de ambos sexos, y mayormente si son dirigidas por mujeres crearemos ciudadanos meticulosos, hombres pusilánimes, que temblarán á la vista del arma, que así sirve para ganar la paz como para conservarla, y huirán al menor temor, espantados cual débiles mujercillas. El carácter del Maestro se lo asimila el discípulo podemos decir, y en este sentido no podemos admitir de ningún modo que las Escuelas de ambos sexos estén sólo bajo la dirección de una Maestra.⁵³

Durante las dos últimas décadas del siglo XIX los intereses profesionales de las enseñantes no giraban en torno a un dudoso privilegio que les facilitaba el acceso a las plazas peor retribuidas de la enseñanza oficial –muchas de ellas vacantes por falta de aspirantes a un sueldo de miseria–, sino en torno a la obtención de la igualdad salarial y a la ampliación de sus vías de promoción. Las profesoras que participaron en los Congresos pedagógicos de 1882, 1888 y 1892 centraron sus reivindicaciones laborales en la nivelación de sueldos con los profesores, en la creación de un cuerpo de inspectoras y en la defensa de su derecho a asumir la dirección de escuelas de párvulos y a acceder a los claustros de las escuelas normales femeninas, reductos masculinos mucho más apetecibles que las escuelas incompletas rurales. Aunque la ventaja concedida por la nueva legislación educativa les ofrecía una vía de acceso al magisterio público, las plazas de escuela rural no dejaban de ser consideradas como una solución transitoria para optar a escuelas de niñas de mayor categoría y sueldo. Tal como denunciaban los adversarios de las maestras,⁵⁴ éstas –como la mayoría de funcionarios de reciente incorporación con legítimas aspiraciones profesionales– adoptaban una estrategia de constantes traslados con la intención de ir mejorando su precaria situación y de acercarse a los núcleos de población mejor comunicados y dignamente retribuidos.

En consecuencia, las expectativas profesionales de las maestras no sólo se reflejan en sus intervenciones en los congresos pedagógicos o en la prensa del ramo, sino también en sus propias trayectorias laborales. Los datos oficiales sobre el estado civil de las maestras de escuela pública que ejercían en Cataluña y en el conjunto del Estado evidencian que buena parte de las enseñantes no abandonaban su carrera al contraer matrimonio y que, por lo tanto, sus aspiraciones de tipo profesional eran a largo plazo. En el caso español la proporción de maestras de escuela pública casadas llega a superar la mitad del total del magisterio seglar femenino de carácter oficial. En el período que va de 1866 a 1885 los porcentajes en el ámbito estatal fluctúan entre un 49 % y un 56 %, mientras que en Cataluña son ligeramente inferiores, con una oscilación entre el 43 % y el 50 %.⁵⁵ Estas cifras se

⁵³ J. Soler: “Las escuelas de ambos sexos”, *El Clamor del Magisterio*, nº 32 (8 de agosto de 1884), p. 250. Sobre la oposición a las maestras en Galicia ver N. de Gabriel: “Maestras, escuelas mixtas y moralidad en la Galicia del siglo XIX”, *Revista de Educación*, nº 285 (enero-abril 1988), pp. 217-229.

⁵⁴ En 1895 el diputado republicano Becerro de Bengoa expuso en el Congreso su desacuerdo con la preferencia de las maestras, ya que éstas utilizaban dichas plazas como trampolín para promocionarse profesionalmente: “[...] como son escuelas que valen poco y están en pueblos miserables, las señoras maestras, que en cuanto tienen su carrera tienen ciertas aspiraciones superiores á las de los hombres, suelen parar poco en esas escuelas, y resulta un trasiego continuo y constante”, *Diario de las Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados. Legislatura de 1894-95...*, p. 3565. Sobre esta acusación ver también P. Díaz: “Acertada medida”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, nº 47 (24 de noviembre de 1898), p. 708.

⁵⁵ Porcentajes calculados a partir de los datos de “Personal de la enseñanza”, *El Clamor del Magisterio*, nº 8 (23 de febrero de 1871), pp. 59-61 y de las estadísticas oficiales ya citadas. Ver E. Cortada Andreu: *Les mestres d'escola*, pp. 301-312 y 372-399.

muestran superiores a los porcentajes de maestras casadas de otros países europeos —en Francia se sitúan alrededor de un 41 % y en Londres sólo llegan al 25 %—⁵⁶ y, además de evidenciar las expectativas profesionales a largo plazo de las maestras, ponen de manifiesto que el Estado español, a diferencia de otras instancias educativas de ámbito occidental, no adoptó una política restrictiva respecto a la continuidad laboral de las maestras casadas.⁵⁷

La consulta de los expedientes profesionales de las maestras de escuela pública de Cataluña da pruebas indiscutibles de la larga trayectoria profesional de muchas maestras casadas y, en general, de las habilidades negociadoras y de las estrategias de resistencia que se vieron determinadas a desarrollar las maestras, no sólo para poder compaginar sus responsabilidades domésticas y profesionales, sino también para hacer frente a las arbitrariedades y abusos de poder de los ayuntamientos y juntas locales.⁵⁸ Estos mecanismos de lucha individual, orientados a defender sus derechos laborales y a dignificar su estatus profesional, redundaron en un proceso de aprendizaje y de concienciación que desembocó en el establecimiento de redes de solidaridad entre maestras y en el desarrollo de formas de participación colectiva que, básicamente, se canalizaron hacia la consecución de la igualdad salarial.⁵⁹

Aunque las reivindicaciones salariales de las maestras se remontan a los primeros años de aplicación de la Ley Moyano de 1857 —el artículo 194 de dicha ley les asignaba dos terceras partes del sueldo masculino—,⁶⁰ fue la tímida política de feminización del magisterio público iniciada por el gobierno liberal la que ofreció una coyuntura favorable a las peticiones niveladoras de las maestras. La primera disposición oficial en este sentido fue el Real decreto de 17 de marzo de 1882 que concedió la dirección de las escuelas de párvulos a las profesoras e igualó su sueldo al de los maestros de párvulos en ejercicio. Los términos del decreto dejaban bien claro que el propósito de las altas instancias educativas no era economizar gastos educativos, sino reformar y modernizar las anquilosadas escuelas de párvulos mediante el nombramiento de jóvenes profesoras dotadas de innatas cualidades para la educación infantil:

Aparte de la conveniencia de ensanchar los horizontes y de preparar más amplio porvenir á la actividad de la mujer, su aptitud maravillosa y probada para el Magisterio, sus dotes y condiciones

⁵⁶ S. Gemie: *Women and Schooling*, pp. 120-122; L. P. Moch: "Government Policy and Women's Experience: the Case of Teachers in France", *Feminist Studies*, vol. 14, nº 2 (1988), pp. 301-324; D. M. Copelman: "A New Comradeship between Men and Women": Family, Marriage and London's Women Teachers, 1870-1914", en *Current Issues in Women's History*, Routledge, London, 1989, pp. 175-193.

⁵⁷ Sobre este tipo de restricciones ver Copelman: "'A New Comradeship'"; C. Ruane: "The Vestal Virgins of St. Petersburg: School Teachers and the 1897 Marriage Ban", *The Russian Review*, vol. 50, nº 2 (April 1991), pp. 163-182; Oram: "'Sex antagonism'"; I. Brehmer: "Women as Educators in German-speaking Europe: the Middle Ages to Today", en Schmuck (ed.): *Women Educators*, p. 116; M. van Eessen: "Female Teachers in the Netherlands, 1827-58", en Schmuck (ed.): *Women Educators*, pp. 147-148 y Albisetti: "The feminization", pp. 257-258.

⁵⁸ Hemos consultado un amplio contingente de expedientes personales, expedientes gubernativos y documentación relativa a visitas de inspección en el Archivo General e Histórico de la Universidad de Barcelona, así como otros documentos oficiales procedentes de diversos archivos. Ver la relación en Cortada Andreu: *Les mestres d'escola*, pp. 1353-1368.

⁵⁹ E. Cortada Andreu: "De la 'calcetera'". Sobre el proceso de aprendizaje histórico de la conciencia y la práctica feminista ver M. Nash: "Experiencia y aprendizaje, la formación histórica de los feminismos en España", *Historia Social*, nº 20 (otoño 1994), pp. 151-172 y M. Nash y S. Tavera: *Experiencias desiguales: conflictos sociales y respuestas colectivas (siglo XIX)*, Síntesis, Madrid, 1994.

⁶⁰ "Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857", en *Historia de la Educación en España*, p. 280. Sobre la campaña desplegada por las maestras y sus principales consecuencias ver E. Cortada Andreu: *Les mestres d'escola*, pp. 515-693.

especiales en relación con la idea de la familia y su cariñoso y proverbial instinto al amor de la infancia, justifican sobradamente la determinación de poner en sus manos la enseñanza de la niñez.⁶¹

Como reiteraron las maestras de niñas, esta disposición las determinó a lanzar una campaña en favor de sus derechos salariales, ya que, si a las futuras maestras de párvulos se les reconocía el derecho a cobrar un sueldo idéntico al de sus colegas, también las maestras de niñas debían ser retribuidas de forma equitativa. Ateniéndose al mismo criterio, los maestros y maestras que ejercían en escuelas de la misma categoría debían percibir igual sueldo. La lógica de sus argumentos, su capacidad organizativa y su activismo político, orientado a buscar aliados que defendieran sus intereses en los órganos de poder que tenían vedados por el hecho de ser mujeres, se vieron favorecidos por la política de feminización del magisterio iniciada por los liberales y, tras una anodina discusión parlamentaria, el Congreso de Diputados acordó modificar la Ley Moyano y establecer la igualdad salarial entre los maestros y las maestras oficiales.

Esta innovación, que se debe valorar como una medida de carácter pionero, ya que la mayoría de países occidentales no establecieron la igualdad salarial entre enseñantes hasta el siglo XX, muestra claramente que la política de feminización iniciada por el Estado español no se vio determinada por un empeño en economizar gastos salariales, sino que tomó cuerpo como elemento dinamizador de un intento de renovar los niveles elementales del sistema educativo público. Además de modernizar los métodos, mejorar la calidad de la enseñanza y avanzar en la profesionalización del magisterio, se pretendía dar una alternativa académica y profesional viable a las mujeres de las clases medias que habían empezado a introducirse en la enseñanza secundaria y universitaria.⁶² El establecimiento de la igualdad salarial, que fue acompañado por otras medidas orientadas a mejorar el estatus y las condiciones laborales del magisterio —derechos pasivos, vacaciones—⁶³ evidencia que en el caso español el posicionamiento de las altas instancias educativas a favor de la feminización no se puede explicar por una voluntad de reducir gastos educativos, sino por un firme propósito de sanear el sistema escolar y, al mismo tiempo, de ofrecer una salida a las crecientes aspiraciones académicas y profesionales de las jóvenes de las clases medias.

6. EL NUEVO MODELO DE ENSEÑANTE PARVULISTA

El papel renovador que el gobierno liberal y los pedagogos próximos a la Institución Libre de Enseñanza atribuían a las maestras se evidencia en la polémica sobre la dirección de escuelas de párvulos. Mientras que el Real decreto de 17 de marzo de 1882 ensalzaba las cualidades innatas de las mujeres para justificar su exclusividad en la educación infantil, los maestros de párvulos en ejercicio se empeñaban en defender un modelo de enseñante parvulista basado en los atributos del padre de familia. La concepción femenina defendida por los políticos liberales se inspiraba en los postulados pedagógicos de Froebel que habían alcanzado cierta difusión desde finales del Sexenio Democrático.

⁶¹ Colección legislativa, 1884, p. 622.

⁶² C. Flecha: *Las primeras universitarias en España. 1872-1910*, Narcea, Madrid, 1996 y E. Cortada y M. Sebastià: "La dona i la institucionalització de l'educació", en M. Nash (ed.): *Més enllà del silenci: les dones a la Història de Catalunya*, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1988, pp. 207-226.

⁶³ Sobre la evolución del magisterio público español ver P. Dávila: *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*, PPU, Barcelona, 1994; C. Ruiz Rodrigo: "Maestro, escuela y sociedad (de la Restauración a la II República)", *Historia de la educación*, nº 16 (1997), pp. 155-176 y R. Navarro: *La escuela y el maestro en la España contemporánea (1810-1939)*, Textos Universitarios "Sant Jordi", Barcelona, 1998.

La concepción masculina propugnada por los antiguos maestros de párvulos apelaba a la tradición educativa española en dicho nivel de enseñanza y, en concreto, a los planteamientos de Pablo Montesino, bien definidos en su manual para maestros de párvulos de 1840. Montesino también había establecido analogías entre la familia y las escuelas de párvulos, pero al definir el papel del educador que debía dirigir dichas escuelas se basó en la figura del padre. Aunque consideraba necesaria la presencia de mujeres en estas escuelas, les otorgaba un papel subalterno y no profesional. Las esposas, hijas o madres de los maestros debían actuar como asistentes encargadas de las tareas de higiene y cuidado personal del alumnado y, por lo tanto, no asumían una función educativa, no precisaban de una formación previa, ni tenían asignada una remuneración.⁶⁴ Montesino sólo admitía la figura de la maestra, con carácter profesional, en centros de escasa asistencia. Las primeras escuelas públicas de párvulos siguieron el modelo definido por su principal impulsor y fueron asignadas a maestros, que debían contar con la ayuda de una mujer de su familia, básicamente para atender a las necesidades fisiológicas de sus alumnos y alumnas:

La razón y la experiencia han demostrado que para dirigir una escuela numerosa de párvulos y darles la conveniente educación, es preferible un maestro a una maestra por la mayor fuerza de carácter natural al hombre, y que los niños conocen y sienten como por instinto, y a que se someten más fácilmente. Cuando la escuela pasa de 40 párvulos, es en nuestro concepto indispensable un maestro. Cuando no llega a este número bastará una maestra, aunque los adelantamientos en algunas materias no serán por lo común grandes, ni los niños de cuatro a seis años estarán tan bien disciplinados como si la escuela fuese gobernada por un maestro. Mas es preciso tener entendido que la maestra es necesaria siempre, sea grande o corto el número de párvulos. Esto quiere decir que en general son necesarios maestro y maestra. Si esta no es tan a propósito para regir la comunidad, es naturalmente más capaz de cuidar de la salud, del aseo, del alimento etc. de los niños, parte esencial de gobierno en estos establecimientos.⁶⁵

Unas décadas después, los partidarios de los principios pedagógicos de Froebel sostenían que las escuelas de párvulos habían de ser dirigidas exclusivamente por maestras, ya que éstas podían ejercer un importante papel de renovación pedagógica gracias a sus cualidades y predisposiciones innatas y a una adecuada preparación profesional.⁶⁶

⁶⁴ Aunque Montesino designaba a la ayudante del maestro de párvulos como maestra y la definía como madre común del alumnado, restringía su actividad a la atención de las necesidades fisiológicas de los niños y niñas y, por lo tanto, le asignaba una función meramente asistencial y no educativa, ni profesional. La plasmación práctica de sus propuestas dio lugar a unas escuelas de párvulos regidas por maestros, en las que a la supuesta ayudante, su esposa u otra mujer de la familia, no se le reconocía ningún tipo de estatus o derecho laboral, pero tampoco se le exigía ninguna obligación o responsabilidad. Según se puede deducir de la prensa del ramo, no existía ningún tipo de control de su asistencia real a la escuela. Algunos maestros insinuaban que la existencia de una ayudante de la familia se convertía en una mera formalidad legal de cara al nombramiento, pero que después la ayudante no siempre actuaba como tal. En este sentido, el modelo de maestra maternal que, según la tipología ya citada de Sonsoles San Román, predominó entre los años 1838 y 1876 me parece algo confuso. En primer lugar, porque el concepto de madre que utiliza Montesino es muy restrictivo y no tiene una dimensión educativa, ni mucho menos profesional. El modelo de “maestra” que sugiere es de tipo asistencial y no plenamente maternal. En segundo lugar, Sonsoles San Román le atribuye al modelo maternal un período de hegemonía muy dilatado. A mi entender, a partir, sobre todo, de la promulgación de la Ley Moyano de 1857, el modelo asistencial definido por Montesino se convierte en minoritario –las escuelas de párvulos eran muy escasas–, mientras que se va produciendo un afianzamiento del emergente modelo de la maestra de niñas, ya con un carácter educativo y profesional mayoritariamente reconocido, a pesar de las deficiencias en su formación y las discriminaciones de tipo salarial que se establecen con respecto a los maestros. Ver S. San Román: *Las primeras maestras*, pp. 107-146.

⁶⁵ P. Montesino: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Imp. del Colegio de sordo-mudos y ciegos, Madrid, 1850, p. 38. Sobre la figura del maestro y la maestra de párvulos ver E. Cortada Andreu: *Les mestres d'escola*, pp. 1115-1316.

⁶⁶ Sobre la difusión de los jardines de infancia y el método Froebel en Alemania y Estados Unidos ver



Colegio femenino de principios del siglo xx

La existencia de dos modelos contrapuestos generó fuertes tensiones entre el profesorado de ambos sexos e incidió en las disposiciones y rectificaciones de los políticos liberales y conservadores.⁶⁷ Los defensores de la exclusividad femenina se basaban en planteamientos renovadores y criticaban el anquilosamiento de dicho nivel educativo. En palabras de Joaquín Sama, la incorporación de maestras a la enseñanza implicaba la introducción de nuevos valores y métodos pedagógicos innovadores:

Dos cualidades ha tenido hasta nuestros tiempos la enseñanza, que han impedido cosechar de ella abundantes frutos para nuestro pueblo. Estas cualidades son: la de haber sido *autoritaria ó impuesta*, y la de *intelectualista*. Aparte de otras causas, habrá que reconocerse también que el carácter del

Allen: “¡Vivamos con nuestros hijos!” y A. T. Allen: “Spiritual Motherhood: German Feminists and the Kindergarten Movement, 1848-1911”, *History of Education Quarterly*, vol. 22, n° 3 (Fall 1982), pp. 319-339.

⁶⁷ El Real decreto de 4 de julio de 1884, firmado por el ministro conservador Pidal y Mon, aunque seguía reconociendo la conveniencia de adjudicar las escuelas de párvulos a las maestras, suprimió la exclusividad femenina y estableció que los hombres –casados o con una hermana que les auxiliase– también podían aspirar a dichas escuelas. Ver *Colección de Decretos referentes á instrucción Pública. Tomo II*, M. Tello, Madrid, 1892, pp. 409-414. Posteriormente, el Real decreto sobre provisión de escuelas de 2 de noviembre de 1888 otorgó a las maestras la exclusividad de participar en oposiciones de escuelas de párvulos, disposición que fue ratificada en el Reglamento ya citado del mismo año. Por fin, en 1896 el Reglamento de 11 de diciembre, así como una serie de disposiciones previas, favorecieron el traslado de los maestros de párvulos a escuelas elementales masculinas y ratificaron la exclusividad femenina en la educación infantil. Ver *El Monitor de Primera Enseñanza*, n° 31 (30 de julio de 1896), p. 495 y n° 51 y 52 (17 y 23 de diciembre de 1896), pp. 816 y 834.

hombre fué terreno abonado para que se desarrollaran dichas notas de educación. Obsérvese, en cambio, que las cualidades que de buen grado reconocemos todos en la mujer, á saber: la tolerancia, la condescendencia, la dulzura en las formas, la insinuación persuasiva y el instinto de concierto entre todas las fuerzas, impedirán, desde el día en que ocupe el puesto que debe, como maestra de la educación nacional, que esta siga siendo autoritaria é intelectualista. Y dicho se está que [sic], desde el momento en que esto suceda, se abrirán muchos caminos para que la enseñanza sea verdaderamente educativa.⁶⁸

Sin embargo, el reconocimiento del potencial renovador de las maestras se veía a menudo mediatizado por una concepción restrictiva de sus aptitudes intelectuales. En palabras de un maestro de las escuelas públicas de Barcelona, la “superioridad de inteligencia del hombre tiene su compensación en la sensibilidad exquisita de la mujer. El hombre profundiza más las cuestiones; pero la mujer siente más profundamente, y por consiguiente, posee mejores medios para comunicar la dulzura de carácter, el amor al prójimo, el temor de Dios y el horror al vicio.”⁶⁹

Por su parte, los maestros de párvulos se aferraban a sus antiguos métodos y se negaban a aceptar las innovaciones propugnadas por las altas instancias educativas. En algunos casos, se exaltaba la capacidad afectiva de los padres, pero era mucho más habitual aludir a su supuesta superioridad en el mantenimiento de la disciplina indispensable:

Y como se asegura, señores, que las circunstancias morales de la mujer, su cultura, sus condiciones generales y conocimiento de la niñez la abonan para preferirla al hombre en el ejercicio de este cargo, yo, que tanto amo y estimo á esa bellísima mitad del género humano, protesto de que esas cualidades sean innatas, exclusivas de la mujer; y aun á la mía no la concedo (considerándola como la considero modelo de esposas y de madres), ni más amor, ni más cariño que el mío, ni más conocimientos; y en este caso pongo yo, señores, á todo un hombre que tenga un átomo de sentido moral, y que se precie de ser buen padre. (*¡Muy bien! Aplausos*).⁷⁰

En palabras de Rafael Monroy, antiguo inspector de escuelas de Lleida y en 1882 secretario de la Junta provincial de Instrucción pública de Madrid, los niños debían encontrar en la escuela una figura que representase la autoridad del padre, de lo contrario:

[...] no arraigarán en su ánimo el respeto, la subordinación, la reflexión, la prudencia y otras cualidades indispensables al hombre; sus acciones adolecerán siempre de esa debilidad y flaqueza femenil que caracterizan á la mujer, y aún cuando se le disponga para la vida del sentimiento y de los dulces afectos, se le inhabilitará para las especulaciones en que han de intervenir la fría razón y la virilidad propia del hombre. [...] la naturaleza ha conferido al hombre el primer puesto en el hogar, cuya autoridad reconoce instintivamente la familia, y confirman las leyes y la sociedad. Y ¿será lícito ni conveniente alterar estos preceptos naturales, tratándose de establecimientos dedicados á guiar los primeros pasos del hombre por la senda de la vida? [...] ¿Qué Escuela de párvulos, que es una sociedad en pequeño, puede funcionar sin el auxilio de una autoridad científica que la ilustre, de una autoridad paternal que la proteja y defienda, de una autoridad gubernativa que la dirija?⁷¹

⁶⁸ J. Sama: “Participación de la mujer en el profesorado”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 293 (30 de abril de 1889), p. 118. Énfasis en el original.

⁶⁹ Memoria del maestro de Barcelona Agustí Rius. *Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas. Discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa*, G. Hernando, Madrid, 1883, p. 185.

⁷⁰ Memoria del maestro de Zamora Pedro Redondo Téllez, en *Congreso Nacional*, p. 191.

⁷¹ R. Monroy: “Por quiénes deben ser regidas las escuelas de párvulos”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, nº 9 y 10 (4 y 11 de marzo de 1882), pp. 132-33 y 148.

Al igual que en el caso de las escuelas mixtas, los intereses profesionales de maestros y maestras se veían gravemente afectados por el posicionamiento gubernamental frente a una de las dos opciones. Para los maestros de párvulos la exclusividad femenina en dichos centros educativos –hasta entonces asignados a profesores y con una matrícula predominantemente masculina– era una intromisión inadmisibles que vulneraba sus derechos adquiridos. En palabras de Fernando Gordillo, maestro de párvulos de Barcelona, “los Maestros varones están de más desde la fecha en que se estableció el título de Maestra de párvulos, que tenemos una de éstas tras cada esquina, ó en cada antesala, que es lo que probablemente ocurrirá al señor Ministro, cuando tan solícito se muestra en hacer *huecos* para ellas, en abrir nuevas esferas y dilatar amplios horizontes á la actividad y á las aptitudes femeniles, bien que esto sea perjudicando y cerrando puertas á los experimentados y reflexivos estudios y procedimientos del hombre, al cual se restringe cada vez más el campo de acción, no obstante de imponerle después todas las cargas y las mayores obligaciones en la familia doméstica y civil”.⁷²

En cuanto a la actitud de las maestras, cabe destacar que las escuelas de párvulos, todavía poco consolidadas y pendientes de una futura expansión, constituían un ámbito profesional mucho más apetecible que el de las escuelas mixtas rurales. En consecuencia, las maestras intervinieron activamente en la polémica y defendieron su derecho a encargarse exclusivamente de la educación infantil. De hecho, la consideraban como uno de los pocos ámbitos de actuación profesional que los códigos de género imperantes no les podían negar. Aunque la mayoría de las reivindicaciones laborales de las maestras partían de postulados igualitarios, en este caso utilizaron presupuestos diferenciadores para justificar su expansión profesional. En realidad, sus planteamientos exclusivistas aspiraban a buscar compensaciones frente a las limitaciones profesionales que sufrían en otros ámbitos del mundo laboral. Por otra parte, sus alusiones a las cualidades innatas de las mujeres se distanciaban de los argumentos esgrimidos por algunos de sus defensores, ya que solían ir acompañadas de puntualizaciones que negaban cualquier tipo de inferioridad intelectual o emocional.

Como recordaba la maestra de párvulos de Barcelona, M^a Àngels Muncunill, el abandono en que se encontraba la instrucción femenina de mediados de siglo había determinado que las primeras escuelas de párvulos públicas se adjudicaran a maestros y, por lo tanto, éstos habían actuado como meros suplentes circunstanciales. En su opinión, “de la propia manera que en el seno del hogar, es digno de admiración el marido que, en caso de apremiante necesidad, suple las funciones de la mujer, también lo es el Maestro en la Escuela, que es una continuación de la familia”.⁷³

Aparte de definir las escuelas de párvulos como un espacio laboral exclusivo de las mujeres, Muncunill defendía enérgicamente la dignidad profesional de las maestras parvulistas frente a los ataques protagonizados por algunos de sus resentidos colegas:

Las Maestras no somos estatuas de mármol, como tal vez se había creído, y tenga la convicción de que herida nuestra dignidad, tomamos la pluma con el único y exclusivo objeto de contestar con sólida doctrina á los cargos que él y algún otro nos hacían, proponiéndose declaramos ineptas para el trabajo que desempeñamos.

Por ventura, ¿creía el Sr. Gordillo que aun estábamos en aquellos tiempos en que á la mujer se la consideraba de una especie inferior y el hombre la podía tratar de cualquier manera, sin que tuvieran derecho para defenderse?⁷⁴

⁷² F. Gordillo: “¿Dónde están las Maestras de párvulos?”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, n° 3 (21 de enero de 1897), p. 37. Énfasis en el original.

⁷³ M. A. Muncunill: “Las Maestras y las Escuelas de párvulos II”, *El Clamor del Magisterio*, n° 12 (23 de marzo de 1897), p. 115.

⁷⁴ M. A. Muncunill: “Las Escuelas de párvulos sin maestros”, *El Clamor del Magisterio*, n° 23 (9 de junio de 1897), p. 206.

Evidentemente, los tiempos estaban cambiando y a finales del siglo XIX las mujeres conseguían abrirse camino en ámbitos profesionales que hasta entonces les habían sido negados.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos visto, el elevado concepto que tenían las maestras de su cometido y de su competencia profesional se hace evidente en sus intervenciones en la polémica sobre provisión de escuelas de párvulos, en la campaña que desplegaron a favor de la igualdad salarial, en sus expectativas profesionales a largo plazo y en su propia trayectoria laboral. El análisis de la prensa profesional, de los expedientes personales y de una amplia gama de documentos oficiales permite afirmar que las maestras del siglo XIX desarrollaron una sólida conciencia profesional y que, a pesar de su exclusión de los órganos de poder formal, consiguieron intervenir de forma efectiva en la definición de un modelo profesional que consideraban de su exclusiva competencia.

Durante la segunda fase de incorporación de las maestras al magisterio público, iniciada en la década de los años ochenta del siglo XIX, la política de feminización promovida por los liberales favoreció su expansión profesional e hizo posible el logro de algunas de sus aspiraciones laborales. La consecución de la igualdad salarial es el mejor exponente de su activismo profesional y demuestra que, en el caso español, la posibilidad de reducir gastos salariales no fue un factor determinante en el proceso de incorporación de las mujeres al magisterio.

Tampoco se produjo un abandono previo de los maestros que favoreciera el acceso de las maestras, sino que éstas, una vez afianzadas en las escuelas de niñas, tuvieron que superar fuertes obstáculos para introducirse en espacios profesionales inicialmente masculinos, como las escuelas de párvulos o los claustros de las normales de maestras.⁷⁵ Por su parte, numerosos maestros adoptaron actitudes claramente obstruccionistas que atentaban contra la credibilidad profesional de las maestras y frenaban los intentos institucionales de acelerar el proceso de feminización en las escuelas mixtas y de párvulos.

Fue, precisamente, la necesidad de vencer fuertes resistencias la que determinó a las maestras y a sus partidarios a establecer paralelismos entre la tarea docente y la función educativa de las madres de familia. Dicha analogía no adquirió relevancia hasta las últimas décadas del siglo XIX, momento en que hizo su aparición la nueva figura de la maestra de niños y niñas. La identificación entre dicha figura y la madre de familia empezó a generalizarse cuando las maestras de niñas ya habían conseguido un elevado grado de aceptación social y reconocimiento oficial, su formación había alcanzado unas cotas comparables a las de los maestros de niños y su activismo profesional había obtenido un gran éxito gracias a la Ley de nivelación de 1883, disposición que las equiparaba salarialmente a sus colegas masculinos. En consecuencia, la identificación entre docencia y maternidad no se debe considerar como uno de los presupuestos que marcó el acceso de las mujeres a la profesión docente, sino como una estrategia argumental que sirvió para desbloquear resistencias durante las últimas fases del proyecto de expansión profesional de las maestras.

En definitiva, el análisis del proceso de incorporación de las maestras al magisterio público evidencia el elevado grado de protagonismo alcanzado por las primeras mujeres enseñantes, así como su capacidad para intervenir en la redefinición de aquellos códigos de género que obstaculizaban su desarrollo profesional.

⁷⁵ Sobre la incorporación de profesoras a los claustros de las normales femeninas, ver E. Cortada Andreu: *Les mestres d'escola*, pp. 925-1007.