

Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas.

Teresa GONZÁLEZ PÉREZ

Correspondencia:

Teresa González Pérez

Correo electrónico:
teregonz@ull.es

Teléfono:
922 31 92 09

Fax:
922 31 90 10

Dirección postal:
Universidad de La Laguna
Facultad de Educación
Campus Central
Departamento de Historia y
Filosofía de la Ciencia
Avda. Trinidad, s/n.
38204 San Cristóbal de La Laguna
Tenerife (España)

Recibido: 3 de octubre de 2010
Aceptado: 10 de noviembre de 2010

RESUMEN

La irrupción de las mujeres en la Escuela, como alumnas y como enseñantes, comenzó muy tímidamente en la España del siglo XVIII, si bien no fue hasta finales del siglo XIX, con la Ley Moyano (1857), cuando se estableció la obligatoriedad de la instrucción primaria pública para las niñas. Pero las políticas educativas no sólo posibilitaron progresivamente la incorporación y la permanencia de las niñas en la institución escolar. También se hizo efectivo el ingreso de las mujeres en la profesión docente, ingreso que en un principio quedaba reducido a la enseñanza primaria y que respondía más a una cuestión de utilidad que a un interés social por darles a las mujeres la oportunidad de mejorar su formación para su incorporación al mercado laboral. En este trabajo nos proponemos analizar la trayectoria de la formación inicial de las maestras españolas, diseñada según el programa curricular concretado en diferentes planes de estudio a lo largo del siglo XIX.

PALABRAS CLAVE: *Maestras, España, Ley Moyano, Formación inicial, Currículum, Desigualdad.*

Learning to teach in the nineteenth century. Initial training of Spanish female school teachers

ABSTRACT

The emergence of women in Spanish schools, as students and as teachers, started very timidly in the eighteenth-century, although it was not until the late nineteenth century, when the Moyano Law (1857) was passed, that compulsory public primary education for girls was established. Education policies not only progressively enabled the incorporation and continuity of girls at school, it also allowed women to enter the teaching profession. It was at first limited to primary education and a matter of utility rather than a social interest in offering women the opportunity to improve their training to get into the labour market. In this paper we analyse the trajectory of Spanish female school teachers' initial training, designed according to the curriculum in different syllabi throughout the nineteenth century.

KEY WORDS: *Female teachers, Spain, Moyano Law, Initial training, Curricula, Inequality.*

Introducción

En España la incorporación de las mujeres a la educación no estuvo exenta de dificultades. Hasta el siglo XIX la escuela fue un espacio social restringido al género masculino. El sistema educativo construyó un modelo educativo partiendo de las desigualdades entre sexos y hubo muchas reticencias con respecto a las niñas, porque más bien se consideraba que las perjudicaba (BALLARÍN, 2001). A pesar de la polémica, la incorporación de las mujeres a la enseñanza sistemática fue una realidad, aunque sin apartarse del aprendizaje acorde con la condición femenina. El discurso del saber en la sociedad tradicional se apoyaba en las buenas costumbres, el cuidado personal y la domesticidad. Un imaginario que se proyectó tanto en manuales escolares como en libros de lectura, difundiendo el prototipo femenino, fijando las esferas y espacios de influencia, partiendo de la dicotomía público y privado en relación a ser hombre o mujer. El programa educativo no inventaba nada, mantenía la tradición reforzando roles y estereotipos sexuados. Para ello se fijaron unas materias específicas para las niñas y jóvenes, las denominadas enseñanzas del hogar, que en la práctica se centraban en las disciplinas domésticas y las reglas de urbanidad (BALLARÍN, 2000).

Cada cultura y cada sociedad tienen sus propios imaginarios. Buena parte de esos imaginarios han sido contruidos en épocas pretéritas desde la masculinidad y encorsetaban la representación femenina restringiendo su participación pública. En efecto, los imaginarios contruidos desde la cultura masculina representaban a las mujeres ajenas a la vida pública, negadas, estereotipadas o invisibilizadas. Las maestras tampoco escaparon a ello, aunque a través de su ejercicio laboral fueron pioneras en ganar espacio público. Cruzaron la frontera que las situaba entre la tradición y la modernidad para cumplir su rol sin romper los estereotipos sociales. La formación inicial diferenciada y segregada estuvo vigente en las instituciones normalistas femeninas españolas durante casi toda la centuria decimonónica. En concreto hasta 1881, cuando se fijó un plan de estudios oficial, aunque las labores representaban más de un tercio del horario escolar.

Las escuelas de magisterio, desde la segunda mitad del siglo XIX y hasta la década de los años veinte del siglo XX, fueron los centros más importantes de cultura femenina y los únicos estudios no elementales donde la presencia de las mujeres era aceptada (CAPEL, 1986). La multiplicación geográfica de estas escuelas y su carácter casi exclusivamente femenino se explica en base al hecho de que la enseñanza primaria era el único sector de las profesiones liberales cualificadas que se les permitía ejercer a las mujeres y, en este sentido, la carrera de magisterio monopolizaba las inquietudes culturales de este sexo. Los contenidos intelectuales que se les impartían armonizaban con las ideas más tradicionales sobre los parámetros que debían regir la educación femenina, dada la parcela hacia la que dirigían las actividades las alumnas y las atribuciones pedagógicas que a nivel escolar se le conferían a las mujeres, en virtud de ese carácter innato de educadoras. Las escuelas normales, como opción de estudio, se constituyeron en un lugar atrayente para las mujeres con inquietudes intelectuales, por lo que en poco tiempo la docencia primaria pasó a ser mayoritariamente femenina. En el siglo XIX formaron parte de esa exigua minoría profesional femenina, y, a la vez, constituía la ocupación mayoritaria en el magisterio porque hasta comienzos del siglo XX sólo se les permitía el acceso a la enseñanza infantil, primaria y al magisterio. En las primeras décadas del siglo XX las mujeres alcanzaron no sólo los niveles de feminización del magisterio; también consiguieron idénticos porcentajes de escolarización que los hombres y el acceso a las diferentes modalidades educativas, es decir, a la enseñanza secundaria y universitaria.

1. Algunos datos sobre los orígenes de la formación de maestras

Las maestras a comienzos del siglo XIX eran prácticamente analfabetas: apenas poseían unos rudimentarios conocimientos. A veces sabían leer pero no escribir, y en cambio eran expertas en catecismo, en coser y bordar. Unos conocimientos considerados en aquel entonces suficientes para atender a las escuelas de niñas. La instrucción se oponía a la feminidad; por ello, el objetivo no era formar a las mujeres intelectualmente, sino prepararlas en modales, hacerlas virtuosas, útiles, sumisas y buenas. Argumentos que sirvieron de base para diseñar la educación de las mujeres, y a su vez se emplearon para su proyección en las disposiciones legislativas. Los modelos educativos femeninos del siglo XIX afirmaban la diferencia social y curricular. Se apoyaban en el discurso de inferioridad que defendían las teorías científicas, relativo a las *diferencias psicobiológicas* detectadas entre hombres y mujeres (BALLARÍN, 2000: 83). No sólo la formación de las maestras era deficiente, sino que la mayoría ejercían sin haber obtenido la titulación correspondiente. Por ejemplo, en 1835 buena parte de las

maestras carecían de títuloⁱ. En 1839 el primer Reglamento de exámenes para la obtención del título de maestra fijó que había que hacerlo en privado ante la Comisión Provincial, a diferencia de los maestros que era un examen público. Se les exigían las materias de labores, religión y moral, lectura, escritura y nociones de aritmética. En definitiva, unas exigencias que marcaban menos conocimientos que los requeridos a los maestros. Con posterioridad, en el Reglamento de exámenes de 1850 aumentaron las exigencias para los maestros pero no así para las maestras, a las que no se les pedía el conocimiento de los métodos de enseñanza. En 1850 se contaba con 4.066 maestras, de las cuales solamente 1.871 ejercían su profesión con título, cobrando un tercio menos que los maestros, de acuerdo al Real Decreto de 1847. La escasez de maestras tituladas dificultó la constitución de comisiones de examen; por ello, este Reglamento dispuso que el Gobernador podía nombrar a dos señoras instruidas en el supuesto de no haber maestras. En general este dato evidencia la pésima situación educativa en el estado españolⁱⁱ. Al margen de las diferencias geográficas en estas fechas, prácticamente el 90% de la población femenina era analfabeta.

La creación de las escuelas normales para maestras mejoró la formación inicial. Los estudios de magisterio eran la única opción de estudio y a la vez de ejercicio profesional para las mujeres, pero con marcadas diferencias curriculares respecto a la formación de maestros. Hacia la mitad del siglo las maestras incorporadas al sistema educativo atendían las escuelas de párvulos, tanto de niños como de niñas. Encargadas de la escolarización infantil, su función respondía al modelo de maestra maternal (SAN ROMÁN, 1997), aunque la legislación y el currículum segregado las excluyó de las escuelas de niños. La normativa que regulaba el funcionamiento de las escuelas normales de maestros se fue adaptando para las escuelas normales de maestras, excepto en el currículum con la inclusión de *labores propias del sexo* y la exclusión de Agricultura.

La primera institución que se creó para atender la formación inicial de las maestras a tenor de lo que prescribía la ley Moyano de 1857ⁱⁱⁱ fue la Escuela Normal Central (Madrid) en 1858. La Escuela Normal Central fue el centro piloto que sirvió de prototipo y su plan de estudios se extendió a otras escuelas normales. Aunque dicha ley, en su artículo 114, determinaba que el gobierno debía de procurar el establecimiento de Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas, lo dejó al arbitrio de las Diputaciones Provinciales y éstas no siempre se implicaron en su establecimiento, por lo que en muchas provincias no se creó ninguna. De este modo, las aspirantes a maestras que pretendían la titulación debían examinarse libres de todas las asignaturas de la carrera, incluso debían superar la prueba de ingreso y, además, acreditar el haber realizado las prácticas en una escuela pública femenina. Sin embargo, no se cumplía y en realidad las materias instrumentales se relegaban dando prioridad a las materias de labores y religión. Las materias no profesionales eran las protagonistas de su formación y, realmente, recibían una intensa preparación en las materias relacionadas con el hogar. De manera que las materias relacionadas con las actividades del hogar ocupaban la mayor parte del currículum y de las instrumentales (Matemáticas, Lengua) sólo recibían unos conocimientos rudimentarios. Además, estaban ausentes del programa de estudios materias científicas como las Ciencias Naturales, la Física y la Geometría. El currículum formativo era bastante reducido y por esta causa recibían una preparación ínfima. El resultado era una maestra con mediano dominio de las técnicas de lectura y escritura, unos escasos conocimientos en aritmética y una notable habilidad para las labores del hogar; todo ello revestido de cierto barniz pedagógico. Estas maestras solían prepararse con otras maestras para luego examinarse como alumnas libres en la *normal*, aunque también había algunos colegios privados de *señoritas* que instruían a las jóvenes aspirantes al título.

Consecuencia de la escasa preparación de las maestras era que en las escuelas primarias las niñas sólo recibían una mediocre formación, reducida al aprendizaje de los dogmas de la religión católica, al superficial conocimiento de las materias instrumentales y una relativa habilidad manual para las labores en tela. Añadir además que la citada ley Moyano, en su artículo 102, establecía para los pueblos con número de habitantes inferiores a 500 que podían tener una escuela desempeñada por pasantes o adjuntos que únicamente necesitaban un *certificado de aptitud o moralidad* que expedía la Junta Local. El número de maestras era cuantitativamente inferior al de los maestros dadas las restricciones que sufrían las mujeres. Las estadísticas informan que en 1855 las maestras representaban el 23,6%. Se trataba de un porcentaje en ascenso, pues en 1885 se había incrementado hasta alcanzar el 41,4%.

La legislación encorsetaba a niñas y maestras restringiendo su preparación y, a la vez, discriminándolas frente a la instrucción impartida a los niños y a los maestros (FLECHA, 1997). Más tarde la recepción de las corrientes de pensamiento europeas influyó en la evolución de los planteamientos educativos, hecho que implicó importantes cambios (ESCOLANO, 2002). La modernización educativa introdujo innovaciones en algunos centros y reactivó la práctica docente.

Ejemplo de ello fue la difusión de la pedagogía de Fröebel vinculada a la renovación de la enseñanza de párvulos. En 1873 se adscribió la *Clase de Pedagogía según el sistema Fröebel* a la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. La Escuela de Institutrices (1869) y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (1870) fueron centros señeros para la formación de las españolas y ejercieron *notable influencia pedagógica* en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid (COLMENAR, 1994: 48). En 1874 se dotó una cátedra de Pedagogía de Fröebel en la referida Escuela Normal Central. Era el efecto de la renovación pedagógica y la toma de conciencia de las limitaciones de la formación inicial que condujeron a innovaciones, como la reforma de la Escuela Normal Central de Maestras en 1882, al tiempo que se les confiaba a las maestras la enseñanza de párvulos^{iv} (COLMENAR, 1983). Con la reorganización de los estudios se convirtió en el primer centro oficial femenino; la ampliación curricular mejoró el perfil profesional para *elevantar la formación de la mujer española a nivel europeo* (COLMENAR, 1994: 49).

La Escuela Normal Central atendía la formación inicial de las maestras y su papel tuvo trascendencia en la sociedad de la época dadas las escasas instituciones que se ocupaban de la educación de las mujeres (COLMENAR, 1983). Y aunque ofreció título oficial a las mujeres, la cultura que proyectaba era muy escasa. La cualificación profesional de las egresadas era muy limitada, ya que con un simple examen podían obtener el título de maestra. Dichos exámenes para valorar sus conocimientos se realizaban ante un tribunal conformado por hombres. El tribunal femenino juzgaba las labores y eran sumamente exigentes frente a la actitud generosa de los otros examinadores (BALLARÍN, 2001). Prácticamente durante todo el siglo XIX la formación de maestras se caracterizó por su precaria preparación, inferior a la de los maestros, porque la mayor parte del horario escolar lo ocupaba la enseñanza de las labores (GONZÁLEZ, 1994: 180). El bajo nivel cultural y pedagógico en la formación inicial se mantuvo hasta finales de la centuria y, aún en 1880, no se estudiaban en ella Ciencias Naturales, Física, Geometría ni nociones de Comercio e Industria (DOMÍNGUEZ, 1991: 24).

La creación de las escuelas normales de maestras no siguió un ritmo uniforme en el estado español, a pesar de los numerosos alegatos a favor, entre ellos, los de Pablo Montesino. Por la indudable incidencia social de las egresadas como futuras educadoras de las nuevas generaciones, eran establecimientos necesarios para la formación de maestras y no siempre hubo una respuesta positiva desde las administraciones locales. Se invirtió mucho tiempo en solicitudes, peticiones e informes, hecho que dificultó y retrasó el establecimiento de los centros femeninos. No obstante lo anterior, fueron extendiéndose de forma paulatina por la geografía española, por la necesidad de dotar a las provincias y a sus capitales respectivas de establecimientos propios donde las estudiantes pudieran realizar los estudios para el ejercicio de la enseñanza. El problema de la financiación retardó su instauración porque en el siglo XIX estaban financiadas por las Diputaciones de cada provincia y hasta comienzos del siglo XX no se incorporaron a los presupuestos generales del estado *manteniendo por lo general una vida lánguida* (NAVARRO, 2002: 33). En muchas provincias el proceso de instalación fue muy lento y se retrasó bastante su creación, algunas hasta finales del siglo XIX, como fue el caso de Burgos en 1896 (Navarro, 1989), y otras lo hicieron en la centuria siguiente (GONZÁLEZ, 1997), como sucedió en Tenerife (1902) y Gran Canaria (1927). También hubo otras Diputaciones que se adelantaron a las recomendaciones de la normativa Moyano y desarrollaron su iniciativa de organizar una escuela normal de maestras. A este respecto señalar las escuelas normales de maestras de Navarra (1847), Badajoz y Logroño (1851); Álava, Cáceres y Zaragoza (1856). En otras provincias respondieron en tiempo y forma, por ejemplo, Cádiz, Segovia, Teruel y Guadalajara en 1857; Ciudad Real, Cuenca, Granada, Huesca, Madrid, Sevilla y Salamanca en 1858. En Ciudad Real se creó por Real Decreto de 24 de febrero de 1858, aunque comenzó a funcionar en el curso 1860–1861. Alicante y Oviedo en 1859. Zamora y Murcia en 1860; Ávila, Barcelona, Córdoba, Málaga, Pontevedra, Valladolid en 1861; Albacete y Tarragona en 1862; La Coruña y Guipúzcoa en 1865; Valencia en 1866; Baleares en 1872 y Soria en 1876 (VEGA, 1988). Una cronología fundacional muy heterogénea, que recoge múltiples fechas a lo largo de la segunda mitad de la centuria. Sin embargo, fue habitual que se pospusiera la creación dependiendo de los recursos económicos disponibles en las arcas públicas, hecho que indica que no fue prioritario su establecimiento. Tampoco descuidó la administración española la formación de maestras en sus posesiones de ultramar; así por, Real Decreto de 19 de junio de 1890 creó una escuela normal de maestras en Cuba (HUERTA, 1996) y otra escuela normal de maestras en Puerto Rico (HUERTA, 1996).

2. Reformas de finales de siglo

La precaria formación recibida en las normales fue objeto de denuncia por parte de muchos sectores críticos y, frente a la atonía de los centros, se plantearon medidas de renovación. Una de ellas

fue la iniciada en 1882 con innovación dentro del plan de formación de maestras que ofrecía la Escuela Normal Central de Maestras (ESCOLANO, 2002). En 1882 se les encomendaba en exclusiva la atención a los párvulos. Además, las reformas legislativas permitieron a las maestras la dirección de las Escuelas de Párvulos.

La Real Orden de 8 de junio de 1881 establecía un plan de estudios para la Escuela Normal Central de Maestras con idéntico programa curricular que para los centros masculinos. Además, el profesorado de las escuelas normales de maestras era masculino hasta 1882, cuando se estableció el grado Normal (MELCON, 1992) y las mujeres pudieron optar a la titulación. Por las Reales Ordenes de 17 de junio y 25 de julio de 1881 se hizo extensivo dicho plan a todas las escuelas normales del Estado, de manera que a partir de 1881 el plan de estudios de las escuelas normales era idéntico para los alumnos y las alumnas. Según la normativa ambos debían cursar las mismas asignaturas^v. Sin embargo, con ciertos matices, porque prevalecían las materias consideradas femeninas y así una tercera parte del horario semanal lo dedicaban a las materias de hogar. Para la obtención del título de maestra superior las aspirantes debían superar idénticas materias del grado elemental y labores. Ese espacio social llegó a considerarse propio para las mujeres hasta tal modo que en 1882 se les asignó legalmente en exclusiva la educación infantil (párvulos), una exclusividad que se mantuvo hasta 1977 (VIÑAO, 2004). En estos años las maestras lucharon por mejorar sus condiciones laborales frente a los maestros y reclamaron igual salario. De este modo, la desigualdad salarial se resolvió en virtud de la Ley de nivelación salarial, de 6 de julio de 1883, en la que el gobierno reconoció la equiparación salarial con los maestros.

Según los datos oficiales, las tasas de analfabetismo eran muy elevadas en el estado español, con marcadas diferencias entre el norte –especialmente en las áreas más industrializadas– y el sur, así como entre las zonas urbanas y rurales. Para el caso de las mujeres los índices de analfabetismo eran superiores. Las estadísticas informan de que en el año 1872 alrededor de un 10% de las mujeres sabían leer y escribir, lo cual se traducía en unos saldos muy altos de analfabetas. El número de maestras tituladas no era suficiente para atender la escolaridad de las niñas; lo cual demuestra el insuficiente número de maestras y el desempeño de estas tareas por parte de personas no idóneas y mal preparadas para cumplir tal cometido. En 1882 las mujeres superaban el 81,20% y los hombres el 61,50 % de los índices de analfabetismo. Ante estas elevadas cifras y la actitud negligente del gobierno por la educación femenina, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer canalizó su actividad efectuando campañas a favor de la instrucción de la mujer. Por esta causa, en 1877 se aplicó el artículo 114 de la Ley de Instrucción Pública de 1857, referida al establecimiento de Escuelas Normales de Maestras^{vi}, si bien no se obtuvo el resultado esperado porque el gobierno conservador adoptó medidas restrictivas.

En esta centuria el magisterio fue una de las escasas alternativas culturales y laborales para las mujeres. Este hecho se vio plasmado en la obtención del título de maestra elemental, donde ellas representaban una entidad numérica superior a la de los maestros. En cambio, sucedía a la inversa con la titulación superior, donde los maestros ostentaban el mayor porcentaje de los títulos. Entre otras razones, las maestras se conformaban con el título de maestra elemental viendo compensadas sus aspiraciones profesionales y culturales. Los contenidos que se les exigían en los exámenes a las alumnas normalistas eran inferiores a los de los alumnos, lo cual no deja de ser indicativo de la falta de interés social por la educación femenina. Evidentemente en el siglo XIX localizamos los orígenes de la feminización del magisterio porque era una de las pocas profesiones que se les permitían desempeñar (SAN ROMÁN, 1997).

Más tarde, la reforma emprendida por el ministro de Fomento Germán Gamazo en 1898 consiguió equiparar los estudios de maestra con los de maestro, aunque prevaleciendo algunas diferencias curriculares. El citado ministro, al plantearse la reorganización de las escuelas normales, se cuestionó el carácter de estas instituciones: si debían ser centros de cultura general y técnica o establecimientos técnicos únicamente. Sin embargo, puntualizó que para el caso de las normales de maestras:

“La cuestión está resuelta en España por la necesidad; pues siendo escaso el número de centros de instrucción para la mujer, muchas jóvenes acuden a las Normales de Maestras sin buscar los fines, ni las utilidades de la profesión; y en cuanto a las Normales de Maestros, se resuelve aceptando la primera solución –de ser centros de cultura general y técnica–, pues la cultura general de Maestro ha de tener ciertas condiciones de solidez, aunque no de extensión, y de carácter educativo, que no se encuentra fácilmente en otras instituciones de enseñanza”^{vii}.

Con esta exposición, el ministro puso de relieve dos cuestiones básicas referidas a la educación femenina. La primera denota la carencia de instituciones educativas femeninas, y la segunda la

importancia de la preparación de los maestros frente a la formación de segundo orden de las maestras^{viii}. Así, el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 fijó las asignaturas propias de las escuelas normales elementales de maestros. Tales materias se incluían igualmente en el plan de estudios fijado para las maestras, pero con algunas modificaciones^{ix}. A nivel de la disposición teórica se aproximaban, pero en la práctica las labores continuaban manteniendo su protagonismo en el currículum en perjuicio de los conocimientos pedagógicos, científicos y literarios (GONZÁLEZ, 1994: 181). De este modo, hasta finales de siglo, la preparación científica que recibían las maestras era incompleta. Se les introducía de forma sucinta en la aritmética, en la geometría y ciencias naturales. Dentro de la limitación de las enseñanzas las materias literarias ocuparon un lugar preferente, pero las disciplinas pedagógicas tuvieron una reserva horaria inferior a la del resto de las materias. Tenían una deficiencia semejante a la que experimentaron los estudios de maestro. Con el Plan de Estudios de 1898 se pretendía equiparar el programa de formación de maestros y maestras, aunque no se consiguió. No obstante, mejoró la formación de las maestras y las escuelas normales contaron con un número creciente de alumnas matriculadas y tituladas, lo que favoreció el proceso de feminización de la docencia en los primeros niveles educativos. En el último cuarto del siglo XIX las escuelas normales de maestras eran los centros adecuados para que se formaran las mujeres y también para ensayar otras modalidades de instituciones que facilitarían su formación^x.

Según lo dictado en los reales decretos de 21 de septiembre de 1902 funcionaban escuelas de magisterio femeninas repartidas por la geografía española, pero el Decreto de 30 de marzo de 1905 las subdividía en tres grados: central, superiores y elementales. Las escuelas superiores de maestras se hallaban en las capitales de distrito universitario y en Alicante, Badajoz, Bilbao, Burgos, Cáceres, Ciudad Real, Guadalajara, Córdoba, Coruña, Málaga, Palencia, Palma de Mallorca, Teruel y Toledo. Las Escuelas Elementales de Maestras en Ávila, Baleares, Cuenca, Cádiz, Tenerife, Castellón, Guipúzcoa, Huesca, León, Lérica, Logroño, Murcia, Pamplona, Pontevedra, Segovia, Soria y Zamora. Hasta 1914 se mantuvo la división de los estudios y de las instituciones de magisterio en elementales y superiores.

3. El magisterio a comienzos del siglo XX

En el primer tercio del siglo XX el total numérico de la matrícula normalista de alumnas ascendió notablemente. En la segunda década de la centuria su entidad numérica se equiparó a la de los aspirantes al título de maestros (VIÑAO, 2004). A partir de esas fechas no se puede ignorar la presencia femenina en los estudios de magisterio: en muchos casos sus tasas solían ser superiores a las masculinas. Las escuelas normales eran los centros de formación de maestras y en muchos lugares los únicos centros de enseñanza a los que podían optar las mujeres. Las normales destacaron por su compromiso con la formación de maestras y la educación femenina, pero mantuvieron la visión de la mujer dentro de los parámetros que marcaba la mentalidad de la época. El marcado acento sexista de la sociedad española se reflejaba igualmente en el desarrollo curricular y en la formación de maestras, pues ellas serían las educadoras de las futuras generaciones de mujeres y el orden vigente no se podía alterar, aunque se consideraba importante la instrucción. De ese modo se entendía que una tercera parte del horario semanal lo dedicaran a las materias de hogar. Para la obtención del título de maestra superior las aspirantes debían superar idénticas materias del grado elemental y labores. En el plan de estudios de 1903 las lecciones empleadas en las Labores por las alumnas se compensaron con las dedicadas a los Trabajos Manuales y Ejercicios Corporales por los alumnos.

En las primeras décadas de la centuria se abrieron otras posibilidades de formación para las mujeres y a la vez de ejercer otras actividades. Así por ejemplo, se crearon las titulaciones de Matrona (1911), Taquígrafas y Mecnógrafas (1916) y Enfermeras (1917). Las mencionadas titulaciones eran consideradas apropiadas para el perfil profesional de las mujeres y adecuadas para desempeñar su rol social. Tanto la formación recibida como su actividad profesional no podían oponerse a los estereotipos culturales ni romper con el orden establecido ni con las expectativas femeninas. Además, el 8 de marzo de 1910 una Real Orden^{xi} autorizaba el acceso de las mujeres a la Universidad y a los institutos (FLECHA, 1996).

Otro avance importante a considerar fue la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio fundada en 1909 (Real Decreto de 3 de junio de 1909). Esta institución tuvo un eco inusitado porque representó la renovación en la formación del profesorado normalista, a la que se permitió ingresar a las mujeres. Muchas de las mujeres que se formaron en esta institución actuaron de forma decisiva impulsando la educación para las mujeres (GONZÁLEZ, 1994: 184). Las egresadas que impartieron sus enseñanzas en las distintas escuelas normales impulsaron la vida académica y renovaron prácticas metodológicas. Especialmente las alumnas aspirantes al título de maestras se

beneficiaron de la docencia que ejercieron las profesoras procedentes de la escuela de Estudios Superiores del Magisterio. En relación con lo indicado, también permitieron a las que se formaban en dicha institución el acceso a las plazas de Inspección, de manera que a partir de 1913 las mujeres pudieron ser inspectoras de enseñanza primaria.

Los cambios legislativos y la evolución de la normativa favorecieron a las mujeres en todos los niveles educativos. Los progresos se reflejaron en el incremento de la escolarización de las niñas. A nivel cuantitativo la escolarización de las niñas en el curso 1909–1910 representaba el 47,1% y en torno a 1930 se niveló con la escolarización de los niños. No obstante, se mantenían diferencias en el currículum y el absentismo, pues las niñas faltaban más a la escuela o se retiraban antes porque contribuían al trabajo en el hogar familiar ayudando a las madres en el cuidado de los hermanos pequeños y/o en las faenas domésticas.

En la medida que transcurría el tiempo los gobernantes entendieron la importancia de la formación para las mujeres y la repercusión de la actividad de las maestras en la sociedad. El currículum evolucionó y, de forma paulatina, se diversificó el número de materias, ampliando tanto los contenidos metodológicos como científicos. Pero aunque mejoró su nivel, las aspirantes a maestras no se vieron privadas de las Enseñanzas del Hogar ni del rol doméstico que reforzaban los programas de formación académica. En 1914, el ministro Francisco Bergamín decretó un nuevo Plan de Estudios, dejando claro el cometido social de la mujer:

“Las Escuelas Normales de Maestras servirán además para proporcionar a las mujeres que deseen adquirirla una cultura superior a la que se da en las Escuelas de Primera enseñanza” (Artículo 1º del Real Decreto de 3 de agosto de 1914).

El régimen de enseñanza establecía la separación de sexos, impartiendo la docencia en instituciones independientes. Pero hubo casos en los que se admitió a alumnos y/o alumnas por carecer de centro específico de formación. Si bien se admitía el régimen de coeducación, las enseñanzas continuaron siendo diferenciadas. La coeducación representaba una novedad, ya que este sistema no fue implantado en las escuelas normales hasta el Plan de Estudios de 1931. Sin embargo, este sistema de organización escolar se venía practicando en otros centros educativos, tales como la Universidad y las Escuelas de Comercio. Algunas normales, ante la carencia de centro masculino o femenino, admitieron alumnado en régimen de coeducación; esto sucedía más en las provincias periféricas y no hubo objeciones a esta modalidad de enseñanza. Por el contrario, en algunas regiones históricas del estado la coeducación no resultó bien acogida, lo cual era reflejo de la mentalidad conservadora de algunos sectores del país (CEREZO, 1990). De este modo, los alumnos normalistas disfrutaron de las modalidades de enseñanza en régimen de coeducación aunque la enseñanza normalista fue diferenciada por sexos, funcionando regularmente escuelas normales femeninas y masculinas. En 1931, con la entrada en vigor del Plan Profesional, las escuelas normales de maestras y de maestros se unificaron; no así el programa formativo, pues se mantuvo la materia de Labores para las alumnas y los Trabajos Manuales para los alumnos. Sin embargo, se elevó la preparación y categoría del magisterio siendo el mejor plan de estudios de aquellas fechas.

De acuerdo con la Orden de la Dirección General de Primera Enseñanza de 30 de octubre de 1931, las escuelas normales de maestras se fusionaron con las escuelas normales de maestros, constituyendo un centro único de enseñanza mixta como Escuela del Magisterio Primario^{xii}. El régimen de coeducación no siempre fue bien acogido; entre los sectores conservadores no contaba con el antecedente favorable. Las maestras, a pesar de la feminización de la enseñanza, con su tarea no transformaron el orden vigente ni pensaban en un mundo diferente; todo lo contrario, legitimaron en las aulas el discurso sexista, reproducían y perpetuaban las desigualdades de género, salvo excepciones (CORTINA, 2006). En general, ese comportamiento se repetía en diferentes lugares pero fueron modelos de mujeres que aportaron otras perspectivas en las zonas donde ejercieron su profesión.

4. Conclusiones

Una de las instituciones más importantes del sistema educativo fue la creación de las escuelas normales para formar maestros y maestras. Desde finales del siglo XVIII se planificaba su creación, pero hasta 1839 no se inauguró la primera escuela normal para maestros y hasta la segunda mitad de la centuria no se crearon las escuelas normales para maestras. Paralelamente a la puesta en marcha de la legislación educativa liberal, el magisterio, que constituía el horizonte académico femenino con mayor consideración y aceptación social, experimentó cambios notables pero insuficientes. La historia de las maestras aún es una historia por contar. Forma parte de esa historia invisible, pues poco sabemos de la

práctica de su oficio. La maestra artesana que desempeñó su profesión entre precariedades, escasamente motivada por la sociedad decimonónica pero con mucha creatividad para sortear las dificultades materiales.

La formación de maestras responde al modelo gestado en cada momento histórico, refleja el sentir socio-educativo impulsado por el objetivo de progreso, en su dimensión social, con la intención de mejorar la instrucción y reducir las tasas de analfabetismo. La importancia concedida a la formación inicial de las aspirantes al oficio de maestras, dentro del sistema educativo, ha condicionado el diseño de perfiles y programas, al tiempo que ha reclamado atención de los gestores públicos, si bien el nivel de exigencias ha marchado paralelo a la evolución de la sociedad y la educación española. Cabe preguntarse en qué condiciones didácticas y materiales se formaron, cómo aprendieron a enseñar; y la misma pregunta puede aplicarse a su posterior ejercicio profesional. La pobreza formativa quedó patente en su desarrollo curricular y las continuas reformas de los planes de estudio implicaban que la preparación no era suficiente, toda vez que las remodelaciones pretendían mejorar. Igualmente es preciso reconocer, en la amplia singladura de la historia de la formación de maestras, la labor del equipo humano de profesoras que componía las escuelas normales, que entregaron lo mejor de su saber y se empeñaron en la tarea lo mejor que sabían, y no sólo con su práctica educativa sino en la proyección cultural y social. Pese al compromiso de enseñar se amoldaron a las creencias culturales, no rompieron con los estereotipos sexuales y, en general, reprodujeron el orden vigente.

No obstante, las primeras egresadas de las escuelas normales fueron auténticas pioneras en su lugar de procedencia, dada su iniciativa de acceder a novedosos estudios y, en cualquier caso, casi los únicos a los que una mujer podía aspirar en esa época. En el tiempo en el que les tocó vivir era inusual que una mujer mostrara alguna inquietud intelectual porque sus expectativas se ceñían al matrimonio. Pero aún más difícil en un entorno rural y pobre, de donde procedían buena parte de las aspirantes, que tuviera otro horizonte que no fuera el trabajo y la dedicación incondicional a la esfera doméstica. En este contexto de precariedad en lo material y de adversidad en cuanto al ambiente educativo, desconocemos las circunstancias concretas que propiciaron que hijas de campesinos y obreros humildes, como eran la inmensa mayoría, emprendieran sus estudios de Magisterio. Probablemente la dimensión social del magisterio y a la vez la posibilidad de profesionalizarse para ganarse el sustento y mejorar sus condiciones de vida atrajo preferentemente a las hijas de las clases populares a estos estudios. En cambio, otras mujeres de ascendencia burguesa también estudiaron magisterio sin pretensiones laborales, no para profesionalizarse sino como forma de adquirir cierta cultura. Las maestras proyectaron con sus enseñanzas su sabiduría y abrieron otros horizontes a las nuevas generaciones. Las niñas se miraban en el espejo de la escuela y observaban a otro modelo de mujer que era el que representaban sus maestras, muy distinto al de otras mujeres de su entorno. Pese a que estaban sometidas a rígidas normas morales y muy vigiladas por las autoridades, las maestras fueron el primer grupo con una identidad femenina diferente. Eran mujeres autónomas y viajaban a otros pueblos, aunque en el siglo XIX muchas lo hacían todavía acompañadas para evitar la censura social. No obstante, en una buena maestra se valoraba la conducta moral, el honor, la obediencia, el pudor, la humildad, la discreción y vestir con decoro, hasta el extremo de que la Escuela Normal Central de Maestras funcionaba bajo la supervisión de la Junta de Damas de Honor y Mérito. También las maestras podían tener su propia familia, ser esposa y madre, sin escapar por ello al control social ni apartarse de los requisitos exigidos para el ejercicio profesional.

Las escuelas de magisterio, con la salvedad del interregno republicano, tuvieron unas expectativas estrechas hasta avanzado el siglo XX. Sin embargo, para las mujeres fueron durante largo tiempo los templos del saber, porque las leyes restringían su acceso al mundo académico. Las maestras egresadas de las escuelas normales fueron las eruditas que llegaron a las áreas rurales, muchas de ellas alejadas y marginadas de la geografía española. En un pasado no tan lejano, las maestras fueron artífices de transformaciones, ellas representaban el progreso en la España rural y en las áreas populares urbanas. Con saberes limitados enseñaron a leer, escribir, contar, doctrina cristiana, algunos conocimientos elementales de materias básicas, además de coser y bordar a las niñas. Transmitían contenidos pero también mensajes morales e ideológicos, adoctrinaban en valores y consignas, incluso acuñando modelos de niños y niñas, según mandaban los cánones de la época. Renovación o tradición, dependiendo del momento.

La progresiva feminización del magisterio se observa claramente al analizar los datos cuantitativos en las diferentes fechas. Además de la diferencia cuantitativa, en la profesión también es preciso considerar las diferencias curriculares (por ejemplo, Pedagogía para las maestras y Labores/Enseñanzas del Hogar) así como los sesgos de género. La presencia de las maestras lo ha sido siempre en mayor porcentaje en los niveles más bajos del sistema educativo. La modernización de

España se ha reflejado en el descenso de los índices de analfabetismo y el aumento de la escolarización de niñas y niños, hecho en relación directa con la expansión del magisterio y la formación de las mujeres. La consolidación de la profesión de maestras junto a los cambios normativos impulsó el acceso de las mujeres a otros estudios y profesiones.

Referencias bibliográficas

- ÁVILA FERNÁNDEZ, ALEJANDRO (2007). “La formación de los maestros. En España: una deuda histórica”. *Historia de la educación*, 26, 327–340.
- BALLARÍN DOMINGO, PILAR (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.
- BALLARÍN DOMINGO, PILAR (2000). “La construcción de un modelo educativo de utilidad doméstica”. En DUBY, G. & PERROT, M. (Dir.). *Historia de las Mujeres*, Vol. IV. Madrid: Taurus, 626–627.
- CAPEL MARTÍNEZ, ROSA M^a (1986). *El trabajo y la educación de la mujer en España*. Madrid: Ministerio de la Cultura, Instituto de la Mujer.
- CEREZO MANRIQUE, JUAN FRANCISCO (1990). *La formación de maestros en Castilla y León*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- COLMENAR ORZAES, CARMEN (1994). “Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Madrid durante la época de la Restauración”. *Revista Complutense de Educación*, vol. 5 (2), 47–58.
- COLMENAR ORZAES, CARMEN (1989). “Proyección social de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la Restauración española”. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 8, 261–274.
- COLMENAR ORZAES, CARMEN (1983). “Contribución de la Escuela Normal Central de Maestros a la educación femenina en el siglo XIX (1858–1887)”. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 2, 105–112.
- CORTINA, REGINA & SAN ROMÁN, SONSOLES (2006). *Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession*. New York: Palgrave Macmillan.
- ESCOLANO BENITO, AGUSTÍN (2002). *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y cultura pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DOMÍNGUEZ CABREJAS, ROSA M^a (1991). “Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 12, 17–32.
- FLECHA GARCÍA, CONSUELO (1997). *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*. Sevilla: Gihus.
- FLECHA GARCÍA, CONSUELO (1996). *Las primeras universitarias en España*. Barcelona: Narcea.
- GONZÁLEZ PÉREZ, TERESA (1997). “La formación de maestras en la política educativa decimonónica. El caso de Canarias”. *Bordón*, 49 (3), 317–326.
- GONZÁLEZ PÉREZ, TERESA (1994). “Trazos históricos sobre la formación de maestros”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 21, 175–198.
- HUERTA MARTÍNEZ, ANGEL (1996). *La formación de maestros de primeras letras en Sevilla y Cuba durante el siglo XIX*. Sevilla: ICE/Universidad de Sevilla.
- MELCON BELTRÁN, JULIA (1992). *La formación del profesorado en España (1837–1914)*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MORENO, JUAN MANUEL (1966). “La formación de los maestros para la enseñanza primaria”. *Bordón*, nº 138–139, 85–107.
- NAVARRO GARCÍA, CLOTILDE (2002). “La figura del maestro en la Escuela de la República”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 21–37.
- NOGUERA ARRÓN, JUANA (1984). *La Escuela Normal de Tarragona, 1843–1931*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- NAVARRO JURADO, ALFONSO (1989). "Creación de la escuela normal de maestras de Burgos". *Bordón* 41, nº 1, 177-190.
- RUIZ BERRIO, JULIO (1980). "Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores". Granada: *Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía: La investigación pedagógica y la formación de profesores*, 1, 99-120.
- SAN ROMÁN GAGO, SONSOLES (1997). *Las primeras maestras*. Barcelona: Ariel.
- VEGA GIL, LEONCIO (1988). *Las escuelas normales de Castilla y León (1838-1900)*. Salamanca: Amaru.
- VEGA GIL, LEONCIO (1986). "La eficacia interna de la formación de maestras en el siglo XIX". *Revista Interuniversitaria Historia de la Educación, Salamanca*, nº 5, 2 35-250.
- VIÑO FRAGO, ANTONIO (2004). *Escuela para todos. Educación y Modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

-
- ⁱ Boletín Oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas. Parte no oficial. Reseña de la Instrucción pública en España desde 1834, Tomo II, artículo II. En referencia a los maestros y maestras recogía lo siguiente: ... en 1835 había más de las dos terceras partes de maestros sin título: en el día son 5.937 los maestros que carecen de él, y 6.847 los que lo tienen; habiendo además 1.241 maestras con título, y 1.264 sin él...
- ⁱⁱ La Revista de Instrucción Pública (Madrid, 1858: 27) bajo el rótulo *El Profesorado* publicó lo siguiente: "La instrucción primaria, cuyos elementos fundamentales deben ser la moralidad y la religión, no existe en muchos miles de pueblos; en los que existe, es en la mayor parte de ellos sólo para niños, como si las mujeres no formasen parte de la sociedad". El citado texto evidencia una de las desigualdades educativas entre hombres y mujeres.
- ⁱⁱⁱ La ley Moyano fue la primera ley de instrucción pública, que reguló el sistema educativo español y a la vez estableció las diferencias curriculares entre ambos sexos. Una diferencia que se mantuvo vigente hasta la promulgación y aplicación de la Ley General de Educación (1970). En el articulado de la enseñanza primaria quedaba muy bien especificado: "En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del artículo 2º Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio y los párrafos primero y tercero del artículo 4º Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura y Nociones generales de Física y de Historia Natural, reemplazándose con: Primero. Labores propias del sexo; Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores; Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica".
- ^{iv} El Decreto de 17 de marzo de 1882 asignaba a las maestras la enseñanza de párvulos. Por Decreto de 13 de agosto de 1882 se reformó el currículum y se incorporaron materias de carácter enciclopédico.
- ^v Colección Legislativa de Reales Ordenes de Instrucción Pública. Tomo I (1896: 735 y 739). Madrid. Imprenta de Joaquín Baquedano.
- ^{vi} Ley de Instrucción Pública de 1857. Capítulo II. De las Escuelas Normales de primera enseñanza. "Art. 114. El Gobierno procurará que se establezcan Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas".
- ^{vii} Exposición del ministro Germán Gamazo a la Reina Regente del Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, referido a la reforma de las Escuelas Normales.
- ^{viii} Real Decreto de 23 de septiembre de 1898. Artículo 19. Organización, distribución y administración de las Escuelas Normales.
- ^{ix} Las materias fijadas en el plan de estudios para los maestros eran las siguientes: Doctrina cristiana e historia sagrada – Lengua castellana – Geografía e historia – Aritmética y geometría – Dibujo y caligrafía – Física, química, historia natural y trabajos manuales – Fisiología, higiene y gimnasia – Pedagogía y práctica de la enseñanza con nociones de legislación escolar. Las asignaturas mencionadas tendrán en las escuelas elementales de maestras menor extensión que en la de maestros, y además se diferenciarán en lo que a continuación se indica: El dibujo se aplicará principalmente al corte de prendas usuales, y los estudios de Ciencias físicas y naturales, a la higiene – Con las lecciones de Historia Natural se explicarán los conocimientos más importantes de fisiología humana – El trabajo manual consistirá en labores de papel, cartón y tela, y en quehaceres domésticos que se pueden aplicar fácilmente en la Escuela Normal – La Pedagogía comprenderá necesariamente algunas nociones sobre la enseñanza especial de párvulos, y las lecciones de Legislación escolar llevarán un complemento de economía doméstica – Las lecciones de labores y de corte serán de costura, hechura y compostura de prendas más usuales.
- ^x El ministro Alejandro Pidal y Mon reconocía ese carácter específico de las instituciones femeninas por excelencia y así lo recogía en el Real Decreto de 3 de septiembre de 1884 referido a la reorganización la Escuela Normal Central de Maestras, cuyo texto transcribimos: "Laudable es el propósito de procurar principalmente por los medios de la educación la mejora de la condición social de la mujer; pero para llevar a

cabo tan notable pensamiento, es mucho más práctico y sensato fomentar las Escuelas y fundaciones creadas para estas enseñanzas especiales, distintas del Magisterio, que desorganizar las Escuelas Normales convirtiéndolas en Centros donde se lleven a cabo todos los ensayos y tanteos encaminados a abrir para la mujer diferentes carreras profesionales, distrayendo de esta suerte a la Escuela Normal del objeto principal a que responde su creación, y que reduce a la formación de un buen Magisterio de primera enseñanza^a.

- ^{xi} En la Gaceta de Madrid de 9 de marzo de 1910, nº 68, Tomo I, se publicó dicha autorización. «*Ilmo. Sr.: La R.O. de 11 de junio de 1888 dispone que las mujeres sean admitidas a los estudios dependientes de este Ministerio como alumnas de enseñanza privada, y que cuando alguna solicita matrícula oficial se consulte a la Superioridad para que ésta resuelva según el caso y las circunstancias de la interesada. Considerando que estas consultas, si no implican limitación de derecho, por lo menos producen dificultades y retrasos de tramitación, cuando el sentido general de la legislación de Instrucción Pública es no hacer distinción por razón de sexos, autorizando por igual la matrícula de alumnos y alumnas. S.M. el Rey (q. D. g.) se ha servido disponer que se considere derogada la citada R.O. de 1888 y que por los Jefes de los Establecimientos docentes se concedan, sin necesidad de consultar a la Superioridad, las inscripciones de matrícula en enseñanza oficial o no oficial solicitadas por las mujeres siempre que se ajusten a las condiciones y reglas establecidas para cada clase y grupo de estudios. De R.O. lo digo a V.I. para su conocimiento y demás efectos. Dios guarde a V.I. muchos años. Madrid, 8 de marzo de 1910. ROMANONES*».
- ^{xii} Orden de la Dirección General de Primera Enseñanza de 30 de octubre de 1931, para formar la Normal del Magisterio Primario.