

EL «PERFIL DE MAESTRA» PROMOVIDO POR LA LITERATURA PEDAGÓGICA EN LA ESPAÑA ISABELINA *


*The “female school teacher’s profile” promoted by educational
literature in elizabethan Spain*


Marcos Rodríguez Álvarez^a, Héctor Monarca^b, Daria Mottareale^c
y Amaya Puertas^d


Fecha de recepción: 12/05/2023 • Fecha de aceptación: 18/04/2024


Resumen: El presente trabajo indaga en la concepción de la profesión magisterial femenina en el momento de su surgimiento en España, producido este en el tramo central del siglo XIX, durante el reinado de Isabel II. Nos servimos para ello del análisis del discurso vertido en los manuales destinados a su formación, tomando en consideración tres grandes dimensiones: consideraciones de carácter social sobre la maestra, naturaleza de su formación y concepción dentro del marco laboral. Las atribuciones maternas de las que fue revestida la figura magisterial femenina, utilizadas para justificar la presencia de las mujeres en un terreno que hasta el momento había sido de exclusividad masculina, sirvió también para pautar las condiciones con las que se permitía su incorporación al mismo. La figura de la maestra se definirá en atención a su supuesta condición de mujer, esencialista y naturalizada, siguiendo los cánones del ideal femenino formulado por la burguesía dominante. Así, impelidas a formar a futuras buenas

* Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REFPID2020-112946GB-I00/AEI/0.13039/501100011033).

^a Dpto. de Ciencias de la Educación. Área de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n. 33005, Oviedo/Uviéu, España. rodriguezamarcos@uniovi.es  <https://orcid.org/0000-0001-7948-069X>.

^b Dpto. de Pedagogía, Área de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Calle Francisco Tomás y Valiente, 3, Madrid 28049, España. hector.monarca@uam.es  <https://orcid.org/0000-0001-7749-0878>.

^c Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (DOE), Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Avenida de la Paz 137, 26006 Logroño, La Rioja, España. daria.mottareale@unir.net  <https://orcid.org/0000-0002-1416-7923>.

^d Dpto. de Pedagogía, Área de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Calle Francisco Tomás y Valiente, 3, Madrid 28049, España. amayapuertas@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-6458-4509>.

Cómo citar este artículo: Rodríguez Álvarez, Marcos, Daria Mottareale y Amaya Puertas. «El “perfil de maestra” promovido por la literatura pedagógica en la España Isabelina». *Historia y Memoria de la Educación* 22 (2025): 353-386

madres y esposas a través, no solo de la palabra, sino fundamentalmente del ejemplo, la literatura aprisionó el perfil de la maestra dentro de la forma del arquetipo femenino de abnegación, modestia y sumisión que estaban llamadas a reflejar e impartir, configurando para ellas un modelo profesional devaluado, tanto a nivel formativo como remunerativo.

Palabras clave: Profesionalización del magisterio femenino; Educación femenina; España; Siglo XIX.

Abstract: *The present work investigates the conception of the female teaching profession at the time of its emergence in Spain, which occurred in the central section of the 19th century, during the reign of Isabel II. For this purpose, we use the analysis of the discourse expressed in the manuals intended for their formation, taking into consideration three main dimensions: considerations of a social nature about the female school teacher, nature of her training and conception within the labor framework. The maternal attributions with which the female magisterial figure was clothed, used to justify the presence of women in a field that until now had been exclusively male, are also attributed to guide the conditions with which their incorporation into it was allowed. The figure of the teacher will be defined in attention to her supposed condition as a woman, dominant essentialist and naturalized, following the canons of the feminine ideal formulated by the bourgeoisie. Thus, impelled to train good future mothers and wives through not only words, but fundamentally example, literature imprisoned the profile of the teacher within the mold of the feminine archetype of self-denial, modesty and submission that they were called to reflect and impart, configuring for them a devalued professional model, both at the training and remunerative level.*

Keywords: *Professionalization of the female school teacher; Female education; Spain; 19th century.*

INTRODUCCIÓN

La conformación de los sistemas educativos nacionales tiene lugar en el decurso del siglo XIX, de la mano de la constitución de los Estados liberales modernos. La escuela se vislumbró como un instrumento fundamental para la configuración del nuevo sujeto que el sistema emergente precisaba; un sujeto desigualmente definido en función del sexo: la consideración de ciudadanía de la que fue investido el varón, dotándolo de derechos políticos, civiles y sociales, le fue negada a la mujer. Ciertamente, el discurso liberal se preocupó en redefinir el rol y el lugar que había de corresponderle a las mujeres en la nueva sociedad,

cuestionando el papel pasivo y mudo que se le había asignado en épocas anteriores para resituirlas ahora como compañeras, y no ya como esclavas, de los hombres. Sin embargo, esta narrativa no abandonaba la concepción determinista que pesaba sobre las mujeres en base a la supuesta naturaleza débil de su sexo y, de acuerdo con ella, continuaba situándolas bajo la dependencia de los varones y constriéndolas en la esfera doméstica, consignándoles en este terreno la función de reformadoras y administradoras de los bienes morales y materiales de la familia como institución básica de la sociedad.¹ De este modo, el sistema educativo sirvió, entre otros, al cometido de legitimar esta separación de esferas sociales establecidas en función del sexo: aunque la instrucción era muy elemental para las clases no acomodadas en general; en el caso de las mujeres sería extraordinariamente rudimentaria, poniéndose el acento en la transmisión de preceptos morales y de habilidades útiles para el gobierno del hogar.² La escuela de niñas se constituye, así, como una herramienta reproductora de los patrones de género acuñados por el liberalismo para la formación de buenas madres y esposas.

La construcción del sistema educativo femenino en España, a mediados del XIX, supuso el surgimiento, en nuestro contexto, de la maestra como figura profesional. Como afirma Ballarín, se trató este de un fenómeno complejo y plagado de tensiones, pues suponía el acceso de las mujeres a un espacio profesional de dimensión pública, que hasta el momento había sido privativo de los varones y que exigía una preparación intelectual; aspectos todos ellos que contravenían la narrativa imperante. Por ello, el discurso político y pedagógico revistió la función magisterial femenina de profundas connotaciones maternas, asignándole a la maestra la transmisión pública de unos saberes transferidos hasta la fecha por la madre en el terreno doméstico, lo que permitió encajar la tarea docente dentro de los cánones de género. La maestra se ubicó de este modo en un espacio de frontera, a mitad de camino entre

¹ Pilar Ballarín, «La escuela de niñas en el siglo XIX. La legitimación de la sociedad de esferas separadas», *Historia de la educación* 26 (2007): 143-168; Sara Ramos Zamora, «Una mirada a la educación de las mujeres en el convulso siglo XIX», en *Historiar la educación de las mujeres en tiempos de cambio (siglos XVII-XX)*, eds. Josefina Méndez Vázquez y Francisco Chacón Jiménez (Granada: Editorial Comares, 2020); María Cruz Romeo Mateo, «Destinos de mujer: esfera pública y políticos liberales», en *Historia de las mujeres en España y América Latina III*, dir. Isabel Morant (Madrid: Cátedra, 2006).

² Ballarín, «La escuela de niñas»; Pilar Ballarín, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)* (Madrid: Síntesis, 2008).

el medio privado y un medio público del que las mujeres habían sido expulsadas hasta el momento.³

El presente trabajo tiene por objetivo analizar la concepción de la profesión magisterial femenina proyectada en el momento de su eclosión por los manuales destinados a la formación de maestras, siguiendo la estela de trabajos anteriores, como los publicados, entre otras, por Ballarín,⁴ Flecha⁵ o San Román.⁶ Este campo de investigación, que fue objeto de notable interés durante la última década del siglo XX y la primera del XXI, si bien ha continuado labrándose desde entonces y hasta la fecha, ha visto disminuido su foco de atención. Planteamos, por nuestra parte, un análisis del discurso vertido por los tratados para la formación magisterial femenina con la intención de ahondar en las vinculaciones existentes entre el ideal docente y el arquetipo femenino propugnado por el discurso liberal, centrando para ello la mirada en tres dimensiones:

- La naturaleza de la formación magisterial femenina: concepción del modelo formativo y evaluativo proyectado para la maestra, atendiendo a los principales elementos instructivos que se requieren en ella.
- Las consideraciones de carácter social establecidas sobre la maestra: reglas de conducta social y atributos personales demandados en la maestra como agente público en el que se erigía en virtud de su profesión, con especial atención al modelo de relaciones específicamente derivadas del desempeño del cargo: comunidad escolar y autoridades.
- La concepción de la figura magisterial femenina dentro del marco laboral: condiciones de trabajo y salario del magisterio femenino en conexión con el modelo laboral de la complementariedad

³ Pilar Ballarín, «Nuestras predecesoras en el magisterio: una mirada al pasado para construir futuro», en *I Jornadas sobre igualdad y género*, coords. Vicente Marín Parra y Remedios Fortes Ruiz (Ceuta: Universidad de Granada, 2011); Ballarín, *La educación de las mujeres*.

⁴ Pilar Ballarín, «Dulce, buena, cariñosa... En torno al modelo de maestra/madre del s.XIX», en *El modelo femenino: ¿una alternativa al modelo patriarcal?*, eds. Inés Calero Secall y María Dolores Fernández de la Torre Madueño (Málaga: Atenea, 1996).

⁵ Consuelo Flecha, «Currículum para maestras y construcción de un modelo de feminidad», en *El currículum: historia de una mediación sociocultural*. (Granada: Osuna, 1996); Consuelo Flecha, «La mujer en el magisterio», *Revista TAVIRA* 26 (2010): 273-295.

⁶ Sonsoles San Román, *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España* (Barcelona: Ariel, 1998).

concebido para las mujeres en la época. Se presta atención, asimismo, a los atributos personales deseados en la maestra en vinculación al desempeño laboral.

Se han tomado para este estudio los manuales registrados en la *Bibliografía pedagógica* de Rufino Blanco⁷ que, destinados específicamente a la formación de maestras, fueron publicados durante la etapa isabelina tras la aparición de las primeras escuelas normales de mujeres (1847), con la finalidad de ubicar la concepción originaria de la figura magisterial femenina dentro del considerado como periodo de constitución del sistema educativo español.⁸ Así pues, han sido analizadas las obras de Sánchez Ocaña,⁹ Sanz,¹⁰ Carderera,¹¹ Yeves,¹² Fonoll,¹³ Ríos y

⁷ Rufino Blanco, *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*. (Madrid: Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1907-1912). No se han revisado, por carecer de acceso a ellas, las obras de Albiñana y Zabala (1855), del Valle y Alonso Barahona (1861) y Sánchez Morante y Martínez (1862).

⁸ Antonio Viñao, «El sistema educativo español: evolución histórica», en *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*, coord. Francisco Ivernón (Barcelona: Grao, 2010).

⁹ Mariano Sánchez Ocaña, *La maestra. Guía de educación práctica para las profesoras de instrucción primaria y madres de familia* (Valladolid: Imprenta de D. Juan de la Cuesta, 1856). Inspector de Primera enseñanza de la Provincia de Valladolid, Mariano Sánchez Ocaña, había formado parte de la primera promoción de estudiantes del Seminario Central de Maestros, tras haber sido seleccionado por la Diputación de Ávila. La obra tuvo una segunda edición en 1860.

¹⁰ Bernabé Sanz, *Manual de educación y métodos de enseñanza con destino a las maestras de niñas y muy útil a los maestros de escuelas incompletas* (Soria: Imprenta de D. Francisco Pérez Rioja, 1859). Bernabé Sanz fue profesor de Primera enseñanza en Soria. Esta obra sancionada por las Juntas de Instrucción Pública fue ampliamente mencionada en la prensa magisterial de la época.

¹¹ Mariano Carderera, *Guía del maestro de primera enseñanza, o estudios morales acerca de sus disposiciones y conducta, con un apéndice sobre la educación de la mujer* (Madrid: Imprenta de Don Victoriano Hernando, 1860). Carderera cursó estudios en la Central de Maestros (1839-1841) pensionado por la Diputación de Huesca. Desde su inauguración en 1842 y hasta 1847 fue director de la Normal oscense, cargo que ocuparía posteriormente en la Normal de Barcelona (1847-1849). En 1849 fue designado inspector general de Instrucción Primaria. Esta obra constituye la tercera edición de una guía que en sus dos primeras impresiones carecía del apéndice sobre la instrucción femenina que en esta se incorpora. Aparecería, posteriormente, una cuarta edición.

¹² Carlos Yeves, *Estudios sobre la primera enseñanza* (Tarragona: Imprenta de José Antonio Nel-lo, 1861). Autor prolífico, Yeves fue Inspector de Primera enseñanza en las provincias de Cuenca (1851-1857) –en donde habría sido docente normalista con anterioridad– y Burgos (1857-1859), antes de convertirse en director de la Normal de Tarragona. En el ejercicio de este cargo, fundaría en 1862 la Normal femenina de esa ciudad. De 1867 a 1877 sería designado director de la Normal de Zaragoza.

¹³ Odón Fonoll, *Nociones de sistemas y métodos de enseñanza con unos ligeros principios de Educación, para el régimen y dirección de las Escuelas de niñas* (Barcelona: Librería de Juan Bastinos e hijo, 1861). Tras estudiar en la Central de Maestros, respaldado por la Diputación de Lérida, Odón Fonoll fue director y profesor de la Escuela Normal de Lérida (1841-1849) y de la de Barcelona. La obra contó con 5 ediciones.

Alió¹⁴ y Jiménez.¹⁵ Estos libros pueden encuadrarse dentro de la tipología de manuales autónomos de carácter metodológico, en menor medida, y moralizador, fundamentalmente, que define Narciso de Gabriel.¹⁶

Autores como Escolano¹⁷ o Puelles Benítez¹⁸ han subrayado la utilidad de la investigación manualística como fuente para el conocimiento de las estructuras sociales, políticas y educativas propias de la época en la que las obras objeto de estudio fueron creadas, toda vez que en ellas «se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante».¹⁹ A este respecto, Rabazas ha puesto de relieve la intencionalidad ideologizante que entrañan los manuales pedagógicos para la formación del magisterio editados durante la etapa isabelina.²⁰

Nuestra atención se focaliza, pues, en el análisis del ideal de maestra formulado por la narrativa patriarcal dominante a través de una literatura escrita íntegramente por varones, siendo necesario advertir que lo contenido en los tratados representaba los deseos de sus autores y no forzosamente la actitud mantenida en el terreno por las maestras, que en no pocos casos y aspectos, y como sugieren los estudios realizados,²¹ subvirtieron con valentía las pautas dictadas, convirtiéndose en agentes de cambio social.

¹⁴ Antonio Rius y Alió, *Nociones de educación y sistemas y métodos de enseñanza para las maestras de instrucción primaria elementales y superiores* (Tarragona: Imprenta de los Sres. Puigrubí y Arís, 1863). Rius y Alió fue maestro de escuela de primera enseñanza superior y de la Normal de Tarragona. La obra fue aprobada por Real Orden de 19 de febrero de 1864 como manual para la enseñanza de Pedagogía en las Escuelas Normales de Maestras.

¹⁵ Isidoro Jiménez, *Guía práctica de la maestra* (Tarragona: Imprenta José Antonio Nel-lo, 1864). Isidoro Jiménez fue segundo maestro de la Normal de Tarragona.

¹⁶ Narciso de Gabriel, «Guías e libros do mestre en España (1850-1939)». *Sarmiento* 1 (1997): 111-126.

¹⁷ Agustín Escolano, «El manual escolar y la cultura profesional de los docentes», *Tendencias pedagógicas* 14 (2009): 169-180.

¹⁸ Manuel Puelles Benítez, «Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento», *Historia de la Educación* 19 (2000): 5-11.

¹⁹ Escolano, «El manual escolar»: 172.

²⁰ Teresa Rabazas, «La política educativa y su repercusión en la pedagogía normalista de la segunda mitad del siglo XIX», en *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, ed. Alejandro Tiana (Madrid: UNED, 2012).

²¹ Pilar Ballarín, «Maestras, innovación y cambios», *Arenal* 6, no. 1 (1998). <https://doi.org/10.30827/arenal.v6i1.16936>; Ballarín, «Nuestras predecesoras en el magisterio»; Esther Cortada, «Hostilidad, negociación y conciencia profesional: el día a día de las maestras del siglo XIX», *Ayer* 45, no. 1 (2002). Josefina Méndez Vázquez y Francisco Chacón Jiménez (eds.) *Historiar la educación de las mujeres en tiempos de cambio (siglos XVII-XX)* (Granada: Editorial Comares, 2020).

LA FORMACIÓN DE LA MAESTRA

Como señala Ballarín, «los conocimientos no estaban en el origen de la profesión de “maestra”»,²² primando durante largo tiempo el paradigma de la «maestra analfabeta» al que San Román²³ se refiere. Esto era algo que, de hecho, quedaba explícitamente recogido en el *Reglamento, de 26 de noviembre de 1838, de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental*, donde se señalaba que: «ni es tan necesaria para las escuelas de párvulos la instrucción, como otras cualidades que no son raras en las mujeres; ni para servir útilmente una escuela de niñas hacen falta grandes conocimientos». Por esta razón, el mencionado reglamento encomendaba la dirección de la enseñanza femenina a las esposas de los maestros o, en su defecto, a «sirvientas idóneas» escogidas por ellos, que, en uno y otro caso, podrían ser sencillamente instruidas para el ejercicio docente a través de «conferencias domésticas» dictadas por los propios maestros al cargo en horario extraescolar.

Lo cierto es que, hasta la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 1857, que en su artículo 114 recomendaba la creación de Escuelas Normales de Maestras, ningún reglamento había contemplado la instalación de establecimientos formativos para el magisterio femenino; si bien ya se habían creado algunos con anterioridad: el primero de ellos en Pamplona, en 1847.²⁴ Esta generalizada falta de atención hacia la instrucción de las maestras concordaba con la estipulación de unos estándares para el acceso a la función docente, los establecidos por los diferentes reglamentos de examinación, que se antojaban verdaderamente laxos. De este modo, la evaluación de las maestras fijada en el *Reglamento, de 17 de octubre de 1839, de exámenes para Maestros de escuela elemental y de escuela superior de instrucción primaria* se reducía a las materias de religión y moral, lectura, escritura, cuentas sencillas y labores propias del sexo. Contrariamente a los maestros, las aspirantes al título de maestra quedaban exentas de realizar prueba escrita —más allá de los ejercicios que se proponían expresamente para valorar su capacidad de escritura, consistentes en la transcripción del alfabeto, la

²² Ballarín, *La educación de las mujeres*, 47.

²³ San Román, *Las primeras maestras*.

²⁴ Flecha, «La mujer en el magisterio»; Teresa González Pérez, «Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas», *REIFOP* 13, no. 4 (2010): 133-144.

copia de una serie de frases dadas y un dictado—, efectuando el examen de manera oral, y no tenían que examinarse de ortografía y gramática castellana, historia ni geografía, obteniendo directamente la calificación de sobresaliente en caso de demostrar nociones sobre estas disciplinas. El *Reglamento, de 18 de junio de 1850, de exámenes para maestros de escuela elemental y de escuela superior de Instrucción primaria* no iba a comportar grandes cambios sobre el modelo anterior, destacando únicamente la inclusión de la prueba de ortografía entre las materias de evaluación para las futuras docentes. Por su parte, la *Real orden, de 3 de febrero de 1855, disponiendo que en lo sucesivo se sujeten los ejercicios de oposición a escuelas vacantes y los de mejora de dotación al programa adjunto*, ampliaba ligeramente el contenido de la evaluación de las maestras al introducir ejercicios teóricos y prácticos sobre nociones gramaticales y preguntas sobre principios generales de economía doméstica, evitando, en cualquier caso, el examen escrito. Al lado de lo ya señalado, ha de destacarse el hecho de que, mientras que los diferentes reglamentos disponían que los maestros debían ser interrogados sobre métodos de enseñanza y principios pedagógicos, no se contemplaban preguntas de este tenor para las maestras, quienes, por su parte, debían dar cuenta de los deberes contraídos ante autoridades y padres en lo respectivo al aseo, laboriosidad y conducta moral y religiosa de las niñas. Ante este panorama, no sorprenden las conocidas palabras emitidas en 1855 por Gil de Zárate:

Por lo común el saber de las maestras se cifra en ser más o menos primorosas con las labores propias de su sexo, talento a la verdad importantísimo en ellas; pero en los demás ramos de la enseñanza primaria suelen tener una ignorancia profunda, habiendo muchas que no saben escribir, y ni leer siquiera.²⁵

La promulgación de la Ley Moyano no iba a suponer la nivelación definitiva de la exigencia requerida para acceder a la función docente, pues la formación de las maestras quedaba reducida con respecto a la de los maestros, en consonancia con la reducción curricular que la propia norma postulaba para la enseñanza de niños y de niñas (art. 71), y porque el proceso de implantación de las escuelas normales femeninas fue

²⁵ Antonio Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública en España I*. (Oviedo: Pentalfa, 1955), 366.

tremendamente pausado.²⁶ Así las cosas, el *Reglamento, de 15 de julio de 1864, para examen de Reválida de Maestro y Maestra de primera enseñanza*, dispensaba a estas últimas de presentar la acreditación de estudios en Escuela Normal (art. 30) y, consecuentemente, eliminaba de su evaluación las preguntas sobre pedagogía, que sí formaban parte de la prueba masculina.

El resultado de esta exigua formación y de los bajos baremos con los que se media el acceso a la función docente fue la existencia de un cuerpo magisterial femenino escasamente instruido, como se sustrae de las apreciaciones vertidas por algunos tratadistas. Jiménez advertía al inicio de su manual que, al estar este específicamente orientado a las maestras, había sido escrito en un tono «sencillo» para «condu[cirlas] como de la mano». De esta manera, el autor procuraba «emplear un lenguaje adaptado a la incompleta preparación que actualmente tiene la generalidad de las maestras», disculpándose seguidamente ante quienes «consideren mis cartas demasiado triviales; sus términos nada específicos; la exposición falta de método; pero poco me importará este juicio con tal que consiga hacerme entender de las personas a quienes van especialmente dirigidas».²⁷ Si estas primeras palabras denotaban la baja instrucción intelectual que, con carácter general, poseerían las maestras, más adelante alude Jiménez a la falta de capacitación pedagógica presentada por las mismas. La joven María, protagonista de la obra de este autor, requiere consejo respecto de «la educación de que puede suministrarse en la escuela y del modo de transmitirla; pues [...] es en lo que estoy más floja, porque apenas se me han suministrado conocimientos de ello, y si solo algunas generalidades que a lo más han servido para aumentar mi confusión en este punto».²⁸

²⁶ Ballarín, *La educación de las mujeres*; González Pérez. «Aprender a enseñar». Lo que no fue óbice para que entre 1851 y 1885 fuese mayor el número de mujeres que obtuvieron el título de magisterio que el de hombres. Narciso de Gabriel. «La mujer como educadora», en *Mujeres y educación en España. 1868-1975* (Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1990).

²⁷ Jiménez, *Guía práctica de la maestra*, III-IV.

²⁸ Jiménez, *Guía práctica de la maestra*, 36. Esta obra presenta un formato epistolar. El autor nos sitúa ante María, una maestra novel que accede a su primer destino docente. Jiménez nos muestra las cartas que la joven se intercambia con su tía, una veterana profesora, a quien le transmite sus dudas e inseguridades, y de la que recibe consejos prácticos.

Las pretensiones que conducían a la constitución del sistema educativo femenino eran notorias y de ello era ejemplo, y a su vez víctima, la formación magisterial femenina. Como se obstinaban en repetir los manuales de la época, la escolarización de las niñas debía orientarse más a su educación que a su instrucción.²⁹ Al fin y al cabo, y aunque la instrucción intelectual no se desdeñase e incluso llegase a ponderarse,³⁰ la enseñanza de las labores y la inculcación de la fe y los valores cristianos constituían la principal labor formativa asignada a la maestra y, por consiguiente, el elemento principal por el que sería socialmente juzgado su quehacer docente. No en vano, como puede observarse en las diferentes distribuciones temporales propuestas por los manuales para la estructuración de la jornada escolar, las labores ocupan la mayor porción del reparto, seguida de la doctrina cristiana y los rezos. Estas dos materias venían a suponer el 75% del computo horario en las diferentes temporalizaciones ofrecidas por los distintos tratados. Y ello sin contar que las clases de escritura y de lectura se apoyarían habitualmente en textos de impronta religiosa. Así, no extrañan juicios como los expuestos por Ángela Grassi:

¡Cuánto me acuerdo de nuestra buena Rosa, de la humilde maestra de ese rincón del mundo, llamado Vegas de Coria! Es verdad que sus conocimientos son muy limitados, es verdad que acaso no sabrá hacer la definición exacta de los fenómenos físicos que le sean mas familiares, pero en cambio no se escapa á su penetración ninguno de los fenómenos morales, y rica de sentimiento, sabe desarrollarlo con una admirable maestría en el corazón de sus alumnas, consiguiendo formar, si no mujeres sabias, mujeres modestas, tiernas y virtuosas, que es lo que mas importa.³¹

Se entiende a colación de lo expuesto que, mucho más que sus dotes pedagógicas, lo que importaba en la maestra era su conducta moral, destacando su fervor religioso, y su pericia con la aguja, y, obviamente,

²⁹ «La educación de las mujeres debe ser más sólida que brillante y también religiosa y razonable. La mujer es débil, y por eso necesita adquirir luego aquellas cualidades fuertes que la protejan y preservan, aquellas cualidades graciosas, además, que son un adorno y no un peligro». Fonoll, *Nociones de sistemas*, 138.

³⁰ Ver Fonoll, *Nociones de sistemas*; Jiménez, *Guía práctica de la maestra*; Sánchez Ocaña, *La maestra* y Yeves, *Estudios sobre la primera enseñanza*.

³¹ Ángela Grassi, «Cartas familiares», *La Educanda* 40 (1863): 3.

eran estos elementos los que iban a evaluarse en su persona, tanto en el examen administrativo como en el juicio público. Para cumplir con ello, como advertía el mencionado Reglamento de 1838, no era necesaria abundante formación, bastaba con que la futura maestra contase con los atributos que se presuponían en el sexo femenino. Debe señalarse, no obstante, que algunos manuales se lamentan abiertamente de la bajísima instrucción pedagógica que reunían de común la maestras, caso de Jiménez,³² quien más crítico se muestra al respecto, aunque la gran mayoría de ellos poco aportan para enmendar tal situación,³³ focalizando principalmente su atención en aspectos de orden moral o conductual.

Con todo, y a pesar de las grandes limitaciones formativas que presentaban, no ha de perderse de vista que las Escuelas normales constituyeron durante largo tiempo para las mujeres «templos del saber», al tener estas restringido su acceso a otras posibilidades académicas, lo que hizo de las maestras mujeres dotadas de una instrucción significativamente superior a lo que era común entre la población femenina.³⁴

CONSIDERACIONES DE CARÁCTER SOCIAL SOBRE LA MAESTRA

Como se ha mencionado, el objetivo de la educación de las niñas que impera en la época se orienta hacia la formación de buenas madres y esposas, en concordancia con el prototipo femenino originado y propagado por el discurso burgués. Se busca que la maestra, por medio de su influencia, modele «verdaderas cristianas, [...] hijas sumisas y respetuosas, mujeres puras, honradas y laboriosas, esposas fieles y madres solícitas, tiernas sin debilidad, firmes sin dureza, sobrias, económicas y previsoras».³⁵ Para esta tarea, se sugiere en el conjunto de los manuales de formación magisterial que el mejor de los recursos con el que cuenta la docente es el ejemplo que imparte a través de su persona. De acuerdo con ello, debe advertirse de antemano que los atributos que revisten al patrón ideal de mujer demarcan, en consecuencia, la naturaleza de las cualidades y conductas que se prescriben como deseables para la enseñante.

³² Jiménez, *Guía práctica de la maestra*.

³³ Es seguramente la obra de Rius y Alió que le presenta un contenido pedagógico más profundo.

³⁴ Ballarín, «Nuestras predecesoras en el magisterio»; González Pérez. «Aprender a enseñar».

³⁵ Fonoll, *Nociones de sistemas*, 133.

Cualidades Personales

La modestia, la prudencia y la sencillez constituyen según la literatura señas de identidad asignadas a la *buena* maestra. Los manuales determinan que, en cumplimiento de la modestia que debe adornarla, la docente jamás debe mostrarse orgullosa por motivo de los éxitos alcanzados en la marcha de la escuela que regenta.³⁶ Es lícito que sienta satisfacción al observar los avances que experimentan sus pupilas, pero en ningún caso puede esto inducir presunción, ni pública ni interna, por su parte, pues ello generaría desagrado entre las familias, autoridades y vecinos.

Procura que todos tus actos lleven el sello de la modestia. Esta es una de las principales cualidades que deben adornar a toda Maestra. No te engrías nunca con tus méritos, ni con los resultados que des en la escuela; has de procurar por el contrario hacerte siempre más pequeña de lo que realmente seas. [...] Teme, sí, dejarte llevar de los elogios por si acaso estos pudieran engrairte y hacerte desmayar en el cumplimiento de tus deberes; mas no dejes de saborear con calma las dulces satisfacciones que experimenta el que obra bien.³⁷

De acuerdo con Martínez Vilches,³⁸ el pudor que los moralistas exaltaban como una de las más importantes virtudes a poseer por la mujer encontraba uno de sus principales sustentos en la generación de una inseguridad sugestionada que le afectaría en todos los ámbitos de la vida. De este modo, y como se extrae del párrafo anterior, la maestra no solo debe evitar dar muestras de orgullo por cuenta de los méritos alcanzados, sino que ha de ser ella misma quien se esfuerce en devaluarlos. A este respecto, exhorta Fonoll³⁹ a practicar una «prudente desconfianza» en relación a los méritos propios, sembrando de esta manera sobre las docentes la sombra constante de una duda interna en relación a su desempeño profesional. Con todo ello se forjaría la humildad de carácter

³⁶ Jiménez, *Guía práctica de la maestra*; Sánchez Ocaña, *La maestra*; Fonoll, *Nociones de sistemas*.

³⁷ Jiménez, *Guía práctica de la maestra*, 36, 82.

³⁸ David Martínez Vilches, «Sine labe concepta. La proyección de un modelo de feminidad católica a través de la Inmaculada Concepción en la España del siglo XIX», *Arenal* 27, no. 2 (2020): 495-518. <https://doi.org/10.30827/arenal.v27i2.6769>

³⁹ Fonoll. *Nociones de sistemas*, 130.

exigida, que, según lo expuesto, reposaría en buena medida sobre la erosión autoinducida de la estima propia.

Sin embargo, parece que, de no proceder de sí mismas, las alabanzas externas que iban a recibir las maestras por el ejercicio de sus labores no habrían de ser excesivas, pues los mismos manuales advertían a la futura docente de que los desvelos que tendría que acometer para paliar las penosas condiciones en las que a buen seguro habría de desempeñar la labor magisterial, rara vez encontrarían comprensión y reconocimiento entre familias y autoridades.⁴⁰ Paciencia y resignación es la receta que se le ofrece ante esta más que probable coyuntura y, sobre todo, una alta dosis de fe, pues a la joven maestra únicamente se le brinda el consuelo de que la falta de consideración recibida en la tierra le sería recompensada en el cielo.⁴¹

Junto con la modestia, la paciencia y la religiosidad advertidas, la dulzura se impone como otra de las cualidades de la que las maestras han de estar adornadas, rasgo este íntimamente ligado al carácter maternal desde el que se justifica su profesión. Así, señala Carderera que «para habituarlas [a las escolares] a la actividad y a la obediencia [...] nada conduce tanto como la bondad y la dulzura de la maestra, supliendo en lo posible el cariño de la madre», añadiendo, seguidamente, que tal dulzura no excluía de mostrar firmeza cuando fuese necesario.⁴²

Apariencia Física

Existe en relación a las pautas sociales una cuestión que adquiere dimensión propia en los manuales dirigidos a la formación de las maestras: la vestimenta o apariencia física.

El discurso de la época en torno al atuendo femenino resulta contradictorio; al tiempo que se exige arreglo y distinción en el vestir, se repudiaba todo signo que pudiera ser catalogado de excesivo y se condena la

⁴⁰ Fonoll. *Nociones de sistemas*; Sanz, *Manual de educación y métodos*; Rius y Alió. *Nociones de educación*.

⁴¹ Fonoll. *Nociones de sistemas*; Jiménez, *Guía práctica de la maestra*; Rius y Alió. *Nociones de educación*; Sánchez Ocaña, *La maestra*.

⁴² Carderera, *Guía del maestro*, 165.

sujeción a las modas.⁴³ Como hace notar Ríos Lloret, resultaba tremendamente complicado para una mujer «conocer y acatar los límites exactos hasta los que era lícito [...] exhibi[rse], o las fronteras de arreglo de su persona, puesto que traspasarlos era entrar en el país de las coquetas y de las frívolas». Terreno escabroso, ya que ser etiquetada como coqueta llevaba aparejados los estigmas de la ligereza y el derroche, defecto este último que atentaba directamente contra la máxima del ahorro preconizada con ahínco por la cultura burguesa.⁴⁴

La apariencia física de las mujeres va a ser, pues, objeto de constantes formulaciones y se encontrará sometida a un severo escrutinio público al que no escaparán las docentes. Diversos autores declaraban en sus textos que el aseo y el orden que la maestra presentase en su persona y en el establecimiento escolar constituirían una de las principales varas de medir para enjuiciar su valía.⁴⁵ Así, Sánchez Ocaña advertía de lo necesario que resultaba «evitar con igual celo la suciedad y la grosería, que la coquetería y el afeite ridículo»⁴⁶ y Carderera exhortaba a «seguir un camino inverso al de esas madres desmoralizadas que fomentan la coquetería de sus hijas».⁴⁷ La solución se encontraba en adoptar el punto de corrección que marcaba, una vez más, la modestia, la sencillez y la compostura: «por su manera de vestir no ha de llamar [la maestra] la atención [...], ni por lo extraño y ridículo, ni por seguir demasiado las modas; siendo [...] su prudencia lo que debe determinar la línea de conducta a seguir».⁴⁸ Siguiendo estas directrices la maestra encontraría la aprobación de las familias y las autoridades e inculcaría en sus alumnas los preceptos deseados: «seamos aliñadas y modestas con la moderación conveniente para no excitar la coquetería ni el descuido de las educandas».⁴⁹

⁴³ Colette Rabaté, *¿Eva o María? Ser mujer en la época isabelina (1833-1868)* (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2007).

⁴⁴ Rosa Elena Ríos Lloret, «Sueños de moralidad», en *Historia de las mujeres en España y América Latina III*, dir. Isabel Morant (Madrid: Cátedra, 2006).

⁴⁵ Jiménez, *Guía práctica de la maestra*; Sánchez Ocaña, *La maestra*; Fonoll, *Nociones de sistemas*.

⁴⁶ Sánchez Ocaña, *La maestra*, 155.

⁴⁷ Carderera, *Guía del maestro*, 158.

⁴⁸ Fonoll, *Nociones de sistemas*, 156.

⁴⁹ Sánchez Ocaña, *La maestra*, 31.

Conducta y Relaciones Sociales

Por otro lado, se considera imprescindible para la buena marcha de la instrucción que la maestra guarde unas correctas relaciones con la comunidad, especialmente con las autoridades civiles y eclesiásticas que rigen en el municipio.⁵⁰ También en su desempeño social la maestra está obligada a proyectar una imagen de absoluta modestia y recatamiento. Su actividad social debe encontrarse gobernada por la moderación y la reserva, pues la docente debe ser consciente del lugar que le corresponde, tanto por su condición de maestra como, y esto resulta de mayor relevancia, por su condición de mujer, manteniendo su conducta dentro de los márgenes que estas circunstancias delimitan. Como recordaba con firmeza Rius y Alió, «la maestra es a la vez mujer y maestra. Como mujer tiene obligaciones que cumplir para con Dios, para consigo misma y para con la sociedad».⁵¹ Es paradigmático a este respecto el hecho de que, para prescribir el comportamiento social que ha de mantener la docente, Yeves⁵² opte por reproducir directamente una serie de dictados dirigidos a las amas de casa que él mismo había formulado en una obra anterior, publicada bajo el título de *Guía del ama de casa, o principios de economía doméstica con aplicación a la moral, relacionados con todos los demás deberes de la madre de familia* (1855). El sometimiento de la maestra a su condición sexual, y con ello a la domesticidad a esta impuesta, resulta palmario.

Como señala Rabaté,⁵³ el discurso decimonónico trasmite una profunda animadversión hacia el ocio femenino, que es observado no solo con recelo, sino con significativo temor. Se estipula que las mujeres, especialmente las pertenecientes a los estratos sociales más humildes, deben entregarse por entero y sin descanso a las tareas del hogar, cuando no a las laborales del ámbito extradoméstico. Existe una clara condena hacia la inactividad del sexo femenino, hacia el tiempo libre o vacío. Se admiten, con cierta resignación, algunos pasatiempos, pero valorados siempre más como utilidad que como recreo, reducidos temporalmente entre estrechos márgenes y preferiblemente acotados a la esfera de lo

⁵⁰ Fonoll, *Nociones de sistemas*; Jiménez, *Guía práctica de la maestra*; Sánchez Ocaña, *La maestra*.

⁵¹ Rius y Alió, *Nociones de educación*, 24.

⁵² Yeves, *Estudios sobre la primera enseñanza*.

⁵³ Rabaté, *¿Eva o María?*

privado o a espacios de fácil vigilancia y control. Así, mientras que los paseos, las tertulias o la lectura de literatura moralista gozan de mayor aceptación por parte de la narrativa patriarcal dominante, la asistencia a teatros, bailes o saraos son, en líneas generales, objeto de mayor reprobación.

Las convenciones de género en lo referente a la conducta social pesan sobre las maestras, a las que se persuade continuamente, como se ha señalado, de la rectitud que deben seguir en cumplimiento de sus compromisos magisteriales y de las responsabilidades de su sexo. Advierten algunos autores, en este sentido, que el cargo docente exige una dedicación casi plena, que excede con mucho al horario lectivo estrictamente prefijado por la ley.⁵⁴ La profesora debe renunciar por esta razón a los recreos sociales, pues en la preparación de sus labores de enseñanza y en el cuidado y aseo del establecimiento y de los enseres escolares encontrará esta el mejor y más provechoso de los pasatiempos.⁵⁵

«Ni mi estado ni mi sexo me permiten visitar muy a menudo las casas de mis alumnas», asevera María, maestra protagonista de la guía elaborada por Jiménez.⁵⁶ Y, en efecto, los manuales coinciden en advertir lo inapropiado que resulta el que la maestra frecuente los domicilios de la localidad, lo que daría apariencia de ligereza y ociosidad.⁵⁷ Se dispone que esta no debe abusar de las invitaciones provenientes de las familias y, en las medidas ocasiones en que las acepte, el motivo de la visita ha de ser de estricta naturaleza profesional, evitando en cualquier caso caer en excesivas confianzas. Así, estima Yeves que:

debe ser muy parca [la maestra] en sostener relaciones exteriores, y muy especialmente en tratar de contraerlas íntimas con gran número de personas [...]. La mujer que las tiene en gran número, sobre perder lastimosamente mucho tiempo del que necesita para las atenciones de su casa [y de la enseñanza], se

⁵⁴ Sánchez Ocaña, *La maestra*; Rius y Alió. *Nociones de educación*.

⁵⁵ Sánchez Ocaña, *La maestra*

⁵⁶ Jiménez, *Guía práctica de la maestra*, 113.

⁵⁷ Sánchez Ocaña, *La maestra*; Jiménez, *Guía práctica de la maestra*.

expone a enredos, chismes y caramillos que producen tantos disgustos [...].⁵⁸

Si, aunque con las necesarias cautelas, las visitas medidas y orientadas al beneficio de la instrucción de las alumnas, así como los paseos —siempre en compañía—, disfrutan de una cierta anuencia, otro tipo de distracciones reciben la desaprobación de los manuales. Son aquellas de carácter más público y jovial, frente a las que se exige una estricta circunspección. La maestra debe privarse de todas aquellas actividades sociales «que sean incompatibles con la dignidad de su carácter y las atenciones de su destino»,⁵⁹ apuntándose hacia

los espectáculos públicos en los que se respeta poco el decoro y la modestia, las tertulias en las que se da pábulo a la murmuración y la maledicencia, etc. [...] La frecuente concurrencia de la directora de la niñez, aún a las diversiones inocentes, es impropia de su dignidad e incompatible con la variedad de sus ocupaciones ¿Con qué derecho exigiría una maestra que sus discípulas observen constantemente la modestia peculiar de la buena educación religiosa, si las familias de aquellas la ven asistir sin ruborizarse a las frívolas representaciones del teatro, donde rara vez son respetadas la religión y las costumbres?.⁶⁰

Así las cosas, al dirigirse al maestro, proclama Yeves que «no esquivé la asistencia a fiestas ni a partidas de diversión [...]. En el medio está la virtud». ⁶¹ Sin embargo, cuando a quien interpela el autor es a la maestra, el margen de tolerancia se desvanece y recae sobre ella la violencia de un doble encorsetamiento: en tanto que mujer, se le recuerda que su espacio es el doméstico, y, en tanto que maestra —pero evidentemente también aquí en su condición de mujer—, se le impone la carga del juicio público al que serán sometidas todas y cada una de sus actuaciones.

Si toda ama de casa, cuyos deberes se circunscriben al reducido círculo de su familia, está obligada al cumplimiento de las

⁵⁸ Yeves, *Estudios sobre la primera enseñanza*, 247.

⁵⁹ Sánchez Ocaña, *La maestra*, 18.

⁶⁰ Sánchez Ocaña, *La maestra*, 18, 177.

⁶¹ Yeves, *Estudios sobre la primera enseñanza*, 239, 240.

reglas [...] [de su sexo]; aún lo esta mucho más la Maestra, que, a los deberes domésticos, reúne los que le impone el hallarse revestida del carácter de directora de la niñez, el cual le obliga a dar en todo buen ejemplo. Por esta circunstancia, y por la que tiene fijadas sobre sí las miradas de los padres de sus educandas y aún las de todos los del pueblo en que reside, debe ser sumamente parca en contraer intimidades fuera de la familia; sin dejar por eso de ser racionalmente sociable.⁶²

Si el espacio propio asignado a la mujer común quedaba reducido a los límites del hogar, para la maestra estas fronteras se ampliaban ligeramente, más allá de la casa, hasta donde alcanzaban las dependencias de la escuela.⁶³ El ámbito de acción se ensanchaba levemente para la profesora, pero su figura seguía sujeta a un discurso de la domesticidad que, simplemente, se reformulaba para ella en función de sus particularidades.

Un aspecto, por último, que guarda especial interés es el de las relaciones de la maestra con las autoridades, pues en virtud de su cargo la enseñante se situaba como una interlocutora directa y calificada con las fuerzas rectoras patriarcales. Por ello, quizás sea esta una de las esferas en las que se evidencia con mayor nitidez la situación de «frontera» ocupada por la maestra en esta época; la tensión entre las dimensiones privada y pública que convergen en su figura. Como no podría ser de otro modo, también en este punto la modestia se exalta como la pauta a seguir: para Sánchez Ocaña,⁶⁴ la docente esta obligada a ser «atenta, respetuosa y obediente» ante las superioridades; según Rius y Alió,⁶⁵ ha de mostrarse «afable y agradecida»; mientras que Fonoll⁶⁶ le encomienda ser «respetuosa y sumisa». La reverencia de la maestra no significaba, en cualquier caso, que debiera esta presentar un carácter en exceso

⁶² Yeves, *Estudios sobre la primera enseñanza*, 249.

⁶³ Si es que estas no coincidían, como así aconsejaba que ocurriese Fonoll. *Nociones de sistemas*. Cortada da cuenta de la existencia de escuelas públicas que se hallaban en la propia cocina de la maestra. Cortada. «Hostilidad, negociación y conciencia»

⁶⁴ Sánchez Ocaña, *La maestra*, 40.

⁶⁵ Rius y Alió, *Nociones de educación*, 27.

⁶⁶ Fonoll, *Nociones de sistemas*, 157.

pusilánime o que hubiera de convenir ante exigencias extemporáneas.⁶⁷ Ahora bien, en modo alguno iban a aceptarse caracteres reivindicativos. «La dignidad no es incompatible ni con la sencillez ni con la modestia, ni debe confundirse aquella con la altanería y el orgullo», afirmaba Jiménez.⁶⁸

El discurso de la domesticidad dibujaba un prototipo de mujer totalmente sumisa, rechazando de plano las actitudes femeninas contestatarias y negando su incursión en los terrenos en los que se desarrollaban los debates políticos públicos, exclusivamente reservados para el varón. La caricaturización de este tipo de perfiles femeninos, mujeres interesadas y activas en las cuestiones de índole política fue una de las formas adoptadas para combatir su incidencia y propagación. Los moralistas del XIX dieron forma al concepto de la politicómana o politicastra para referirse burlonamente a las que actuaban de este modo.⁶⁹ De acuerdo con los panelistas de la época, las mujeres estaban llamadas a influir sobre la esfera social —confiándoles siempre un papel conservador—, pero no a través de su agitación en los espacios públicos, sino por medio de una labor sutil que debían realizar desde el hogar y apoyándose en una de las principales herramientas concebidas en el sexo femenino: la persuasión.⁷⁰

En consonancia, se aprueba que la maestra haga observaciones sobre decisiones que considere erróneas y solicite mejoras encaminadas a solventar las generalizadas carencias del ejercicio docente y los establecimientos de enseñanza, pues ello redundaría en el progreso de la instrucción primaria, pero ha de hacerlo con prudencia y empleando la disuasión más que la queja. Sánchez Ocaña recuerda que «una piedad exigente y disputadora podrá exponerlas a muchos disgustos, y no debe nunca olvidarse, que la influencia de la mujer ha de ser más bien la obra

⁶⁷ Jiménez, *Guía práctica de la maestra*; Sánchez Ocaña, *La maestra*.

⁶⁸ Jiménez, *Guía práctica de la maestra*, 63.

⁶⁹ María Pilar Espín Templado, «“Coqueta, Politicómana, y Marisabidilla”: tres tipos de mujer sin fronteras», en *La península romántica: el Romanticismo europeo y las letras españolas del XIX*, coords. José María Ferri Coll y Enrique Rubio Cremades (Palma de Mallorca: Genuève, 2014); María Isabel Jiménez Morales, «Los españoles pintados por sí mismos (1843-1844): Una mirada masculina al universo femenino». *Aldaba* 28 (1996). <https://doi.org/10.5944/aldaba.28.1996.20395>; Méndez Vázquez y Chacón Jiménez. *Historiar la educación*.

⁷⁰ Martínez Vilches, «Sine labe concepta».

del dulce atractivo de sus modestas virtudes». ⁷¹ La maestra había de confiar paciente en que sus persuasivas acabasen haciendo mella sobre las autoridades, de quienes, en caso de ser justas sus demandas, acabaría por obtener el favor. En cualquier caso, si las mejoras requeridas no acabasen de llegar o sus objeciones fuesen desatendidas, siempre le quedaría el refugio de la religión y el consuelo de la oración: «consérvate buena y ten confianza en Dios: consagra algunos ratos cada día a la oración, y ella reanimará tu abatido espíritu, dándote fuerzas para dedicarte con fruto a la penosa tarea de educar». ⁷² Así las cosas, la pretendida *dignidad prudente* que se consignaba a la maestra frente las autoridades civiles y eclesiásticas, trasluce una nada velada exigencia de sometimiento ante estas. Rius y Alió ⁷³ encomendaba a la docente que, en caso de producirse desavenencias entre ella y las autoridades locales, incluso si estas discrepancias se derivaban de una antipatía infundada hacia su persona, prefiriese abandonar voluntariamente el pueblo y el puesto escolar que ocupaba antes de que esta rivalidad generase escándalo en el municipio. Jiménez, por su parte, convertía la tan cacareada modestia de carácter en simple humillación:

El Maestro siempre aparentará en presencia de los demás ser más pequeño de lo que realmente es; no hará nunca una vana ostentación de sus conocimientos [...]. Solo debe mostrarse superior con sus discípulos; inferior al párroco y al alcalde e igual a los demás vecinos del pueblo. La sencillez, la modestia y una prudente reserva respecto al proceder de los demás, deben ser los signos que más resalten en su carácter. ⁷⁴

Este empequeñecimiento demandado a la maestra, exigía también de ella, como se lee, extrema contención a la hora de expresar sus conocimientos en presencia de las autoridades y del pueblo en general. Junto

⁷¹ Sánchez Ocaña, *La maestra*, 59.

⁷² Jiménez, *Guía práctica de la maestra*, 21.

⁷³ Rius y Alió, *Nociones de educación*.

⁷⁴ Jiménez, *Guía práctica de la maestra*, 71. Aunque en este párrafo el autor alude a «el maestro», en masculino, consideramos que se trata de un lapsus, pues la obra esta dirigida íntegra y específicamente a la docencia femenina; es a las profesoras a las que se refiere sistemáticamente Jiménez en su manual y el título extenso del mismo no deja lugar a confusión: *Guía práctica de la maestra, o sea consejos a una profesora acerca del régimen, gobierno y administración de su escuela y de la educación y enseñanza de las niñas*.

a la figura de la politicómana antes referida, la literatura decimonónica modeló la imagen de la marisabidilla para ridiculizar a aquellas mujeres instruidas que exponían en público su sabiduría o que se interesaban por el estudio de ciencias consideradas como exclusivamente masculinas.⁷⁵ El discurso dominante ensalzaba, frente a estos perfiles transgresores, un modelo de mujer que «jamás se muestra deseosa de hablar [...], nunca pretende que la escuchen, ni quiere llamar la atención».⁷⁶ Características que llevaban a Sánchez Ocaña a afirmar que «el mejor medio de hacerse verdaderamente amable consiste muchas veces en saber callar y aparecer ignorante aún de lo mismo que se sabe».⁷⁷ En virtud del cargo que ocupaba, la maestra se situaba como un agente público, pero su condición de mujer la convertía en una invitada a un terreno que no le correspondía por derecho y en el que, por tanto, estaba impelida a mantenerse en un plano terciario. Así, Jiménez exhorta a la maestra a que, ante la oportunidad de dirigirse a un público entre el que se encontrasen reunidos los prohombres del municipio, les concediese a estos el protagonismo, adoptando ella un perfil bajo y dubitante: «piensa antes lo que vas a decir y háblales con pocas palabras, sin afección y con la mayor sencillez, sin pretensiones de orador; pues no hay cosa más ridícula que una mujer queriéndola echar de literata».⁷⁸

Ciertamente, eran la modestia y el sometimiento a las autoridades unos atributos también estipulados para los maestros,⁷⁹ pero la humildad con la que debía actuar la maestra adquiría un componente especial en ella, pues no se consignaba únicamente como un deber de carácter vinculado al cargo que regenta, sino que, más allá, era considerada como una responsabilidad instructiva. El alcalde, el párroco, el inspector, los integrantes de la Junta escolar... constituyen para la docente autoridades de carácter administrativo a las que, consecuentemente, debe

⁷⁵ Espín Templado, «“Coqueta, Politicómana, y Marisabidilla”»; Jiménez Morales, «Los españoles pintados».

⁷⁶ Sánchez Ocaña, *La maestra*, 106. También Carderera se pronuncia a este respecto: «Lo que gusta en la mujer no es la pretensión de saberlo todo y de parecer sabia, sino el espíritu cultivado y el deseo de saber, deseo que se manifiesta escuchando con placer a los hombres ilustrados para aprovecharse de las enseñanzas que ofrece siempre su conversación». Carderera, *Guía del maestro*, 159

⁷⁷ Sánchez Ocaña, *La maestra*, 104.

⁷⁸ Jiménez, *Guía práctica de la maestra*, 10.

⁷⁹ Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública*.

respeto, pero, antes aún, representan para ella, en tanto que mujer, la fuerza de la autoridad masculina, a la que debe entera sujeción y dócil obediencia. Por medio de su ejemplo, la maestra está llamada a inspirar entre sus pupilas los valores de la ideología burguesa de la domesticidad:

Si se consigue arraigar en el corazón de las niñas el pensamiento de obedecer gustosas a quien se halla encargado de dirigirlas, se adelanta un paso gigantesco para el mantenimiento del orden, elemento conservador de toda la sociedad [...]. La costumbre de apreciar y obedecer a los superiores induce a la joven a resignarse con la voluntad de sus padres; a la esposa con la de su esposo, y a la criada con la de sus amos [...].⁸⁰

LA SITUACIÓN DE LAS MAESTRAS EN EL MERCADO LABORAL

Como señala Burguera,⁸¹ las reticencias hacia la presencia de las mujeres en el mercado laboral remunerado y extradoméstico fueron poderosas en el marco del proceso de instauración del nuevo sistema liberal. El trabajo femenino fuera del hogar se observó como una desviación del orden ideal y como una amenaza para el patriarcado, pero también como una realidad que, por otro lado y al mismo tiempo, no quedaba más remedio que admitir dentro de unos determinados márgenes, pues así lo requería el marco productivo que la industrialización estaba haciendo germinar.⁸² La legitimación de la desigualdad remunerativa entre hombres y mujeres sirvió para configurar un escenario laboral que hacía de ellas trabajadoras dependientes, manteniendo así lo más firme posible las bases del régimen patriarcal. En palabras de Borderías, las diferentes fuerzas discursivas decimonónicas confluyeron en la edificación de

un modelo de división social del trabajo que asignaba prioritariamente la producción a los hombre y la reproducción a las mujeres. [...] La participación de las mujeres en el mercado de

⁸⁰ Sánchez Ocaña, *La maestra*, 79-80.

⁸¹ Mónica Burguera, «El ámbito de los discursos: reformismo social y surgimiento de la “mujer trabajadora”», en *Historia de las mujeres en España y América Latina III*, dir. Isabel Morant. (Madrid: Cátedra, 2006).

⁸² Nash, Mary, *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos* (Madrid: Alianza, 2012).

trabajo comenzó a considerarse como una etapa transitoria de la vida: hasta el matrimonio o hasta la llegada de los hijos, como si este fuera un destino seguro. A los hombres correspondía [...] la responsabilidad del mantenimiento de la economía doméstica, y por tanto su salario debía ser equivalente al coste de reproducción de la familia, mientras que el de las mujeres bastaba con que fuera un mero complemento.⁸³

La visión que los manuales de la época arrojan sobre la figura de la maestra no se sale de estos moldes. Resulta curioso observar, para empezar, el examen que diversos autores realizan acerca de cuál es el estado social óptimo entre las mujeres para el ejercicio de la actividad docente. De mano, coinciden el conjunto de las obras a la hora de considerar que la ocupación magisterial admite, indiferentemente, a mujeres casadas, solteras o viudas, presentando cada uno de estos tres estados distintas ventajas e inconvenientes.⁸⁴ Aunque la maestra casada cuenta con el beneficio de tener un mayor conocimiento directo sobre el ámbito de la familia y de la casa y sobre el modo de gobernarlas —aspecto altamente estimado por la orientación de la educación de las niñas—, así como menos tiempo para caer en distracciones frívolas, su estado matrimonial le impone unas obligaciones y preocupaciones que le impedirían rendir en la escuela con toda la adecuación requerida.⁸⁵ Frente al inconveniente que generan las circunstancias del matrimonio, parecía ser el estado de soltería el considerado generalmente como más propicio para el desempeño del magisterio, si bien las solteras carecían de la experiencia sobre el terreno doméstico y de la madurez que atesoraban las casadas.⁸⁶ Sanz considera, de hecho, que la soltería era menos preferible que el matrimonio, por las «ligerezas, distracciones [...] [e] imprevisiones»⁸⁷ que acompañaban a este estado, apuntándose hacia la conveniencia de que las

⁸³ Borderías, Cristina, «El trabajo de las mujeres: discursos y prácticas», en *Historia de las mujeres en España y América Latina III*, dir. Isabel Morant (Madrid: Cátedra, 2006), 353.

⁸⁴ Rius y Alió, *Nociones de educación*.

⁸⁵ Sánchez Ocaña, *La maestra*; Sanz, *Manual de educación y métodos*; Yeves, *Estudios sobre la primera enseñanza*. Advierte Yeves al respecto que la elección de marido exige especiales cautelas, determinando que «su enlace con un Maestro sería indudablemente el que más pudiera convenirla». Yeves, *Estudios sobre la primera enseñanza*, 250.

⁸⁶ Sánchez Ocaña, *La maestra*; Sanz, *Manual de educación y métodos*.

⁸⁷ Sanz, *Manual de educación y métodos*, 61.

maestras solteras no viviesen solas y se encontrasen bajo supervisión.⁸⁸ Concluyen Sánchez Ocaña y Sanz que el estado más conveniente es el de viudedad, pues «la maestra viuda, naturalmente se halla dotada de mayor reflexión y experiencia que las solteras, tiene más tiempo y menos atenciones extrañas al magisterio que las casadas, y conoce las costumbres sociales mejor que las religiosas».⁸⁹

Así pues, el desempeño del magisterio femenino sería socialmente contemplado, en orden con el análisis de Borderías al que antes nos hemos referido, como una etapa de alta carga transitoria o coyuntural, a desempeñar preferiblemente antes del matrimonio —aunque, contra lo que parece ser una idea extendida, es esta una creencia discutida por Sanz y no exenta de inconvenientes a juicio de Sánchez Ocaña y Yeves— o tras interrumpirse este por fallecimiento del cónyuge. Desde esta perspectiva, la concepción de la maestra como profesional quedaría francamente debilitada, al observarse en cierto modo como una ocupación de carácter eventual o circunstancial, con lo que su visión como carrera laboral quedaría condicionada. Pero lo que quizás resulte de mayor relevancia, por encima de lo dicho, es que, dentro de la literatura, el estado civil de la mujer revestía en sí mismo una importancia en relación a la profesión docente que, por el contrario, no se advertía para el caso de los varones. De este modo, la adecuación para el desempeño magisterial femenino quedaba definida, no solo en función de la capacitación atesorada por la persona para la actividad educativa, sino, al menos en parte, en virtud al estado familiar que esta presentase.

Más allá de lo que los manuales estimasen, una revisión de la *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al quinquenio 1865-1870*⁹⁰ —la estadística anterior, correspondiente al periodo 1850-1855, no recogía datos al respecto— revela que las maestras casadas eran mayoría, tal y como puede observarse en la tabla 1. A juicio de Cortada,⁹¹ el porcentaje de maestras casadas, superior en el contexto español a las cifras registradas en otros países del entorno, demuestran

⁸⁸ Yeves, *Estudios sobre la primera enseñanza*.

⁸⁹ Sánchez Ocaña, *La maestra*, 9; Sanz, *Manual de educación y métodos*.

⁹⁰ Dirección General de Instrucción Pública. *Estadística general de Primera Enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó el 31 de diciembre de 1870* (Madrid: Imprenta de M. Tello, 1876).

⁹¹ Cortada, «Hostilidad, negociación y conciencia»

que, contra el discurso dominante que pudiera existir, una porción significativa de las mujeres que accedían al magisterio en España mantenían aspiraciones laborales a largo plazo. En cualquier caso, no debe pasar inadvertido que, mientras que más de dos tercios de los varones dedicados a la enseñanza eran casados (68,4%), la cifra de las maestras que se encontraban en estado de matrimonio comportaba menos de la mitad del conjunto (49,2%).

Tabla 1. Estado de los maestros y maestras a fecha de 31 de diciembre de 1870

	Maestras				Maestros			
	Pública	Privada	Total	%	Pública	Privada	Total	%
Casada/o	3472	966	4438	49,2	10564	1316	11880	68,4
Soltera/o	2158	1187	3345	37,0	3268	878	4146	23,9
Viuda/o	529	319	848	9,4	905	170	1075	6,2
Religiosa/o	129	270	399	4,4	167	93	260	1,5
Total	6288	2742	9030		14904	2457	17361	

Nota. Elaboración propia a partir de Dirección General de Instrucción Pública (1876)

Por otro lado, y en línea con lo dispuesto por Burguera,⁹² debe tenerse en cuenta que cuando las mujeres acceden a la función docente en la enseñanza primaria se incorporan a una profesión de reducido prestigio social. Como señala Gabriel,⁹³ el campo de la instrucción elemental ofertó unas posibilidades más favorables para la inserción laboral del sexo femenino porque, entre otras razones, se trataba de una ocupación de escaso reconocimiento y de baja remuneración. La exigua retribución resultó aún más acusada en el caso de las mujeres, que percibieron un sueldo siempre inferior al disfrutado por sus compañeros varones. Tal desequilibrio salarial se hallaba sancionado en la misma legislación educativa, pues la Ley General de Instrucción Pública de 1857 estipulaba en su artículo 195 que las maestras debían cobrar un tercio menos que los maestros.

⁹² Burguera, «El ámbito de los discursos».

⁹³ Gabriel, «La mujer como educadora».

De acuerdo con los datos arrojado por la estadística,⁹⁴ la mayoría de las maestras, el 56% del total, se encontraban ubicadas en el escalafón salarial más bajo de cuantos prescribía la ley o incluso por debajo de este. La norma de 1857 marcaba un sueldo fijo de 1667 reales para las docentes que desempeñasen su cargo en poblaciones de entre 500 y 1000 habitantes, siendo esta la categoría retributiva más baja de las estipuladas. Los datos estadísticos indican que casi el 15% de las maestras cobraba menos del salario mínimo establecido. Así las cosas, la tabla de distribución salarial revela que las mujeres dedicadas a la docencia no solo no percibían un sueldo proporcionalmente inferior al de sus colegas del sexo masculino, cosa sabida, sino que, más allá de ello, el mayor porcentaje del magisterio femenino se encontraba repartido entre los intervalos de retribución más bajos. En otras palabras, la mayoría de las maestras se hallaban en una situación empobrecida. Ante este panorama, Rius y Alió no tenía reparos en reconocer que «el sueldo de la maestra es muy módico, y en algunas poblaciones insignificante, hasta el extremo de no poder cubrir las primeras y más precisas necesidades».⁹⁵

Según expone Gabriel,⁹⁶ aludiendo a las explicaciones otorgadas por el inspector provincial de primera enseñanza Manuel Panero, la descompensación salarial habría sido planteada como una estrategia para potenciar la contratación de maestras por parte de los ayuntamientos, corporaciones sobre las que recaía la manutención de los establecimientos escolares primarios y que, de mano, habrían sido renuentes a ampliar los gastos dedicados a la instrucción costeadando el mantenimiento de escuelas de niñas.⁹⁷ Como fuera, la realidad es que las maestras recibieron sistemáticamente unos emolumentos inferiores a los percibidos por sus compañeros por el desempeño de labores idénticas; una desigualdad retributiva que, más allá de excusas o estrategias, atendía a una estructuración del mercado laboral en la que, en expresión de Burguera,

⁹⁴ Dirección General de Instrucción Pública. *Estadística general de Primera Enseñanza*.

⁹⁵ Rius y Alió, *Nociones de educación*, 21.

⁹⁶ Gabriel, «La mujer como educadora».

⁹⁷ Rius y Alió, al hablar de las renuencias que las maestras encontrarían hacia al desenvolvimiento de su labor, señala la existencia de sectores que «[os] supon[en] un gasto accesorio en el presupuesto municipal» Rius y Alió, *Nociones de educación*, 3.

«los salarios no se valoraban en virtud del trabajo realizado, sino en virtud del sexo del trabajador que lo realizaba».⁹⁸

Los manuales de la época ya prevenían a las futuras docentes de que la elección de esta ocupación no debía encontrar el ánimo en la promesa de una gratificación económica, sino en la satisfacción interior que debía proporcionarles la magnitud de la labor que ejercerían en beneficio de la sociedad y del estado, la cual encontraría recompensa, más que en la retribución monetaria, en el aprecio recibido por aquellos miembros de la sociedad que supiesen comprender sus esfuerzos y, en última instancia, en Dios.⁹⁹

Lo exiguo de su retribución en ningún caso debía ser excusa para que la maestra dejase de mostrar una acentuada laboriosidad, cualidad exaltadísima en la bibliografía magisterial destinada al sexo femenino.¹⁰⁰ La docente debía entregarse por completo y sin disculpa al trabajo, lo que se prescribe no solamente en atención al cumplimiento de su responsabilidad profesional, sino como una dimensión de su actividad instructiva. El discurso liberal decimonónico «proponía una mujer honesta, piadosa, sumisa y laboriosa, entregada generosamente al cuidado de la casa y la familia»,¹⁰¹ pues en el trabajo doméstico realizado gratuitamente por la población femenina iba a encontrar la sociedad capitalista uno de sus principales sustentos.¹⁰² Como ya se ha reiterado, la labor de la maestra decimonónica se orientaba a la formación de buenas madres y esposas, tarea que no desenvolvía exclusivamente por medio del aleccionamiento, sino también, y además de manera predominante, a través del ejemplo. Por ello, la docente debía encarnar, pese a todo y ante todo, el atributo de la laboriosidad:

La maestra debe presentar a sus discípulas en su persona el ejemplo práctico de todas las virtudes que quiere inspirarles, trabajando con gusto y asiduidad en su presencia, haciéndolo sin

⁹⁸ Burguera, «El ámbito de los discursos», 300.

⁹⁹ Ver Fonoll, *Nociones de sistemas*; Rius y Alió, *Nociones de educación*; Sánchez Ocaña, *La maestra*.

¹⁰⁰ Jiménez, *Guía práctica de la maestra*; Sánchez Ocaña, *La maestra*.

¹⁰¹ Guadalupe Gómez-Ferrer Morant, *Historia de las mujeres en España: siglos XIX y XX* (Madrid: Arco, 2011), 27.

¹⁰² Ballarín, *La educación de las mujeres*.

demostrar jamás cansancio ni desfallecimiento. Cuando las niñas vean que su Maestra es siempre la primera en el trabajo, que le recibe con placer y le deja con sentimiento [...] todas querrán imitarla.¹⁰³

Así la cosas, en su obligación de personificar las cualidades del arquetipo femenino que estaba impelida a transmitir entre sus alumnas, la maestra, conceptuada como maestra-madre, encontraba en las reglas de domesticidad impuestas, los preceptos que debían conducir y definían su desempeño laboral. La profesión magisterial quedaba constreñida a las convenciones del género y, de esta manera, al igual que la esposa había de entregarse altruistamente al trabajo del hogar, hallando en el amor familiar la única y a su vez la mayor de las recompensas posibles por sus desvelos,¹⁰⁴ debía la maestra darse sin desmayo a la escuela con absoluta generosidad, pues en el aprecio de sus pupilas encontraría la retribución que a efectos económicos se le escatimaba.

Por último, también debe considerarse en este caso, sobre lo ya señalado, un factor de clase convergente con el de género. El discurso liberal había enfatizado el papel de la mujer como mantenedora de las tradiciones y del orden establecido. Frente al avance de las ideas obreristas que cuestionaban el desequilibrio social imperante y abogaban por una transformación radical de las estructuras dominantes, se le confía a la esposa y a la madre la función de conservar intactos en el núcleo familiar los valores ancestrales y la aceptación del statu quo, persuadiendo a los suyos sobre la necesidad de resignarse ante las injusticias y buscar abrigo frente a las mismas en la religión.¹⁰⁵ La mayoría de las maestras primarias estaban llamadas a ejercer su oficio, y de hecho así era en la realidad, en pequeñas poblaciones rurales, fundamentalmente, o en barrios proletarios. En su mayor proporción, las alumnas que acogía la escuela pública provenían de sectores socioeconómicos dramáticamente deprimidos. La laboriosidad exacerbada exigida a la maestra resultaba ser también un instrumento doctrinario dirigido a imprimir los valores descritos sobre sus alumnas:

¹⁰³ Sánchez Ocaña, *La maestra*, 73. Ver también Carderera, *Guía del maestro*, 157.

¹⁰⁴ Rabaté, *¿Eva o María?*; Ríos Lloret. «Sueños de moralidad».

¹⁰⁵ Vilches, «Sine labe concepta»

Inspiremos a las niñas la probidad más austera, la sobriedad, la paciencia, el amor al trabajo, la resignación, la moderación en los deseos, la sencillez y modestia en las inclinaciones y costumbres [...] procurando que cada niña se conforme con su condición y estado [...]. La ambición es muy peligrosa para las mujeres, y sobre todo para las pobres. [...] Cuidemos que la piedad de nuestras educandas [...] las haga sufridas en la desgracia, perseverantes en el trabajo, resignadas en la injusticia, contentas en la pobreza, sumisas en la voluntad paterna.¹⁰⁶

A MODO DE CONCLUSIÓN

La profesión magisterial femenina surge en España a mediados del siglo XIX en paralelo a la configuración de un sistema educativo que postulará una instrucción diferenciada por sexo. La definición de la maestra quedará formulada en atención a su condición de mujer, generando particularidades observables en lo tocante a su formación, su consideración laboral y sus imposiciones sociales. Así, las maestras cobrarán por ley menos que los maestros y su formación se encontrará significativamente devaluada, en comparación con la recibida por sus colegas varones. Por su parte, impelidas a formar a futuras buenas madres y esposa a través, no solo de la palabra, sino fundamentalmente del ejemplo, la literatura aprisionó el comportamiento social de las maestras dentro de la horma del arquetipo femenino de abnegación, modestia y sumisión que estaban llamadas a impartir.

Las atribuciones maternas de las que fue revestida la figura magisterial femenina no sirvieron tan solo para justificar la presencia de las mujeres en un terreno que hasta el momento había sido de exclusividad masculina, sino también para pautar las condiciones con las que estas se adherían al mismo. La apelación a los ideales de la maternidad sirvió para justificar la baja formación suministrada a la maestra, para forzar su sacrificio laboral a pesar de su devaluación salarial y para ajustar su actividad y la tipología de sus relaciones en el espacio público a los consuetudines exigidos al ama de casa.

¹⁰⁶ Sánchez Ocaña, *La maestra*, 29, 30, 36.

Las connotaciones maternales asignadas al magisterio femenino del siglo XIX español marcaron negativamente su consideración profesional y trataron de anular a la docente como agente autónomo a través de su baja formación, su escasa dotación salarial, su sumisión ante las autoridades y, en definitiva, su subyugación a la estructura y discurso patriarcal dominantes. Revestir a la maestra de connotaciones familiares significaba negar su categoría profesional, siendo ello sustento de un discurso que justificaba los bajos estándares de su capacitación docente y desarticulaba, quitándoles legitimidad, las posibilidades de protesta y demanda que las enseñantes pudiesen articular. Conducía ello a su desconsideración como profesional con capacidad de saber y crear, a su *pasivización*, convirtiéndola en un simple instrumento al servicio de la reproducción y el control social¹⁰⁷.

Con todo, y pese a las intenciones de la narrativa imperante, no fueron pocas las maestras que trasgredieron lo prescrito para defender su condición profesional y luchar en favor de un nuevo orden. Las docentes, como exponen en sus trabajos Ballarín y Cortada, se asociaron y tomaron la pluma y la palabra para exigir mejoras formativas y laborales, consiguiendo ya en 1883 la equiparación salarial con los maestros,¹⁰⁸ un hito sin precedentes en aquel entonces. Asimismo, el despegue del movimiento feminista y sufragista en España encontró entre el magisterio femenino de finales del XIX y principios del XX uno de sus principales bastiones.¹⁰⁹

Notas sobre los autores

MARCOS RODRÍGUEZ ÁLVAREZ es profesor Ayudante Doctor en el Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Oviedo. Graduado en Pedagogía, obtuvo su doctorado en la misma universidad en el año 2021 con un trabajo sobre el proceso histórico de escolarización de la lengua asturiana que fue posteriormente publicado por la Academia de la Llingua Asturiana. Su investigación se ha centrado, fundamentalmente, en el

¹⁰⁷ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (Madrid: Siglo XXI, 2010).

¹⁰⁸ Ley de nivelación salarial, de 6 de julio de 1883.

¹⁰⁹ Ballarín, «Nuestras predecesoras en el magisterio», «Maestras, innovación y cambios»; Cortada, «Hostilidad, negociación y conciencia».

estudio de los elementos sociales y políticos intervinientes en la inserción y evolución de la enseñanza del asturiano en el sistema educativo. Ha publicado artículos en revistas como *Historia y Memoria de la Educación* o *Paedagogica Histórica*.

HÉCTOR MONARCA es profesor Titular del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha obtenido su doctorado en 2006 en la Universidad Complutense de Madrid y la licenciatura en ciencias de la educación en la Universidad de Buenos Aires. Actualmente su investigación se centra en las relaciones entre sociedad, Estado y educación. Ha publicado diversos libros, entre ellos, *Regímenes de Verdad en Educación* (2024), por Dykinson/CLACSO, y artículos en revistas como *Filosofija*, *Sociologija*, *Education policy analysis archives* o *RECERCA*, *Revista de Pensament i Anàlisi*.

DARIA MOTTAREALE es Doctora en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid, con el Programa de Doctorado en Ciencias Políticas y de la Administración y Relaciones Internacionales del Departamento de Educación. Profesora en los másteres de Gestión y Liderazgo de Centros Educativos y Formación del profesorado. Ha sido ponente en varias Jornadas y Congresos nacionales e internacionales. Se destacan, entre otros, ANGEL Conference Academic Network on Global Education & Learning en la University of London, y la comunicación sobre «Diferenciación y jerarquización del profesorado en el siglo XII». Ha sido autora de capítulos de libro como *La profesionalización docente según la OCDE: retos, oportunidades y lecciones aprendidas* y *Estrategias para la formación continua de los profesores no universitarios, a través de las RRSS* de editoriales como Dykinson y Tirnat Lo Blanch.

AMAYA PUERTAS es profesora colaboradora en la Universidad Internacional de La Rioja, y participa en el Máster en Educación Inclusiva Intercultural y el Máster en Liderazgo y Dirección de Centros. También ha sido profesora asociada en el área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid, obteniendo su doctorado en 2020 en la Universidad de Valladolid. Su investigación se ha centrado en el estudio de la internacionalización de la educación escolar, y de manera especial en la formación permanente

del profesorado en este marco. Algunas de sus comunicaciones y capítulos de libro en este ámbito son: *El impacto de la internacionalización en la formación permanente del profesorado de primaria y secundaria*, *La profesionalización docente según la OCDE: retos, oportunidades y lecciones aprendidas*, o *El impacto de la internacionalización en la formación permanente del profesorado de primaria y secundaria*.

REFERENCIAS

- Ballarín, Pilar. «Dulce, buena, cariñosa... En torno al modelo de maestra/madre del s.XIX». En *El modelo femenino: ¿una alternativa al modelo patriarcal?*, editado por Inés Calero Secall y María Dolores Fernández de la Torre Madoño, 69-88. Málaga: Atenea, 1996.
- Ballarín, Pilar. «Maestras, innovación y cambios». *Arenal* 6, no. 1 (1998): 81-110. <https://doi.org/10.30827/arenal.v6i1.16936>
- Ballarín, Pilar. «La escuela de niñas en el siglo XIX. La legitimación de la sociedad de esferas separadas». *Historia de la educación* 26 (2007): 143-168.
- Ballarín, Pilar. *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis, 2008.
- Ballarín, Pilar. «Nuestras predecesoras en el magisterio: una mirada al pasado para construir futuro». En *I Jornadas sobre igualdad y género*, coordinado por Vicente Marín Parra y Remedios Fortes Ruiz, 11-32. Ceuta: Universidad de Granada, 2011.
- Borderías, Cristina. «El trabajo de las mujeres: discursos y prácticas». En *Historia de las mujeres en España y América Latina III*, dirigido por Isabel Morant, 353-379. Madrid: Cátedra, 2006.
- Burguera, Mónica. «El ámbito de los discursos: reformismo social y surgimiento de la “mujer trabajadora”». En *Historia de las mujeres en España y América Latina III*, dirigido por Isabel Morant, 293-311. Madrid: Cátedra, 2006.
- Cortada, Esther. «Hostilidad, negociación y conciencia profesional: el día a día de las maestras del siglo XIX». *Ayer* 45, no. 1 (2002): 223-250.
- Escolano, Agustín. «El manual escolar y la cultura profesional de los docentes». *Tendencias pedagógicas* 14 (2009): 169-180.
- Espín Templado, María Pilar. «“Coqueta, Politicómana, y Marisabidilla”: tres tipos de mujer sin fronteras». En *La península romántica: el Romanticismo europeo y las letras españolas del XIX*, coordinado por José María Ferri Coll y Enrique Rubio Cremades, 175-192. Palma de Mallorca: Genuève, 2014.

- Flecha, Consuelo. «Currículum para maestras y construcción de un modelo de feminidad». En *El currículum: historia de una mediación sociocultural*, 47-55. Granada: Osuna, 1996.
- Flecha, Consuelo. «La mujer en el Magisterio». *Revista TAVIRA* 26 (2010): 273-295.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI, 2010.
- Gabriel, Narciso. «La mujer como educadora». En *Mujeres y educación en España. 1868-1975*, 437-448. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1990.
- Gabriel, Narciso. «Guías e libros do mestre en España (1850-1939)». *Sarmiento* 1 (1997): 111-126.
- Gómez-Ferrer Morant, Guadalupe. *Historia de las mujeres en España: siglos XIX y XX*. Madrid: Arco, 2011.
- González Pérez, Teresa. «Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas». *REIFOP* 13, no. 4 (2010): 133-143.
- Jiménez Morales, María Isabel. «Los españoles pintados por sí mismos (1843-1844): Una mirada masculina al universo femenino». *Aldaba* 28 (1996): 285-300. <https://doi.org/10.5944/aldaba.28.1996.20395>
- Martínez Vilches, David. «Sine labe concepta. La proyección de un modelo de feminidad católica a través de la Inmaculada Concepción en la España del siglo XIX». *Arenal* 27, no. 2 (2020): 495-518. <https://doi.org/10.30827/arenal.v27i2.6769>
- Méndez Vázquez, Josefina y Francisco Chacón Jiménez (eds.). *Historiar la educación de las mujeres en tiempos de cambio (siglos XVII-XX)*. Granada: Editorial Comares, 2020.
- Nash, Mary. *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza, 2012.
- Puelles Benítez, Manuel. «Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento». *Historia de la Educación* 19 (2000): 5-11.
- Rabaté, Colette. *¿Eva o María? Ser mujer en la época isabelina (1833-1868)*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2007.
- Rabazas, Teresa. «La política educativa y su repercusión en la pedagogía normalista de la segunda mitad del siglo XIX». En *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, editado por Alejandro Tiana, 283-303. Madrid: UNED, 2012.
- Ríos Lloret, Rosa Elena. «Sueños de moralidad». En *Historia de las mujeres en España y América Latina III*, dirigido por Isabel Morant, 181-206. Madrid: Cátedra, 2006.
- Ramos Zamora, Sara. «Una mirada a la educación de las mujeres en el convulso siglo XIX». En *Historiar la educación de las mujeres en tiempos de cambio*

(siglos XVII-XX), editado por Josefina Méndez Vázquez y Francisco Chacón Jiménez, 133-151. Granada: Editorial Comares, 2020.

Romeo Mateo, María Cruz. «Destinos de mujer: esfera pública y políticos liberales». En *Historia de las mujeres en España y América Latina III*, dirigido por Isabel Morant, 61-83. Madrid: Cátedra, 2006.

San Román, Sonsoles. *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel, 1998.

Viñao, Antonio. «El sistema educativo español: evolución histórica». En *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*, coordinado por Francisco Imbernón, 13-33. Barcelona: Grao, 2010.