

De la "calcetera" a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional

From "knitters" to schoolmistresses: prospects and professional activism

Esther Cortada Andreu

IES Gorgs

Cerdanyola del Vallès (Barcelona)

Recibido el 30 de enero de 1998.

Aceptado el 18 de junio de 1998.

BIBLID [1134-6396(1999)6:1; 31-53]

RESUMEN

El artículo examina los antecedentes históricos de la maestra de escuela y destaca la presencia de mujeres dedicadas a actividades educativas en ámbitos privados y domésticos antes de que se consolidase el sistema escolar público español. Dichas mujeres fueron tildadas de ignorantes y obsoletas por los reformadores educativos y por los propios maestros y fueron gradualmente sustituidas por profesorado titulado bajo el control estatal. El análisis del proceso de incorporación de las primeras maestras a la educación formal muestra rasgos distintivos en su formación, su prestigio profesional y sus estrategias de resistencia individual. El desarrollo de habilidades negociadoras por parte de las maestras de la segunda mitad del siglo XIX debe interpretarse como un aprendizaje que hizo posible la creación de una identidad profesional y el establecimiento de redes de solidaridad entre mujeres enseñantes. Su activismo profesional se volcó en la lucha colectiva por la igualdad salarial. El éxito obtenido fue decisivo para las primeras mujeres que se adentraron en un ámbito profesional exclusivamente masculino.

Palabras clave: Maestras. Profesión. Igualdad salarial. Siglo XIX.

ABSTRACT

The article examines the historical precedents of the female schoolteacher. It stresses the presence of women who taught in private and domestic settings before the rise of Spanish state school system. Such women were branded as ignorant and obsolete by educational reformers and male teachers and they were gradually replaced by qualified teachers under state control. The entry of the first women teachers into formal education shows distinctive features in their training, professional prestige and individual strategies of resistance. The development of the ability to negotiate by women teachers should be understood as a form of apprenticeship that made the creation of a professional identity possible and generated supportive networks among them. Their professional activism was evident in the struggle for equal pay. This achievement was decisive to these women who encroached on a historically male preserve.

Key words: Women teachers. Profession. Equal pay. XIXth century.

SUMARIO

- 1.—Entre la marginalidad y la asimilación. 2.—Formación, prestigio y profesionalización. 3.—Igualdad salarial y conciencia profesional.

¿Qué es la Maestra en nuestros días?

No es ya la anciana calcetera que, reuniendo á la destreza en esta labor unas costumbres honestas y puras y un si es no es de *beatería*, enseñaba á las niñas á hacer calceta, rezar las primeras oraciones, y á lo sumo á coser y los principios de la lectura. Sin que neguemos á estas modestas obreras [...] los servicios que puedan prestar á la educacion con su ejemplo y sus buenos consejos, [...] repetimos que no es esta la Maestra que reclama la civilizacion moderna, que exige el creciente progreso de las naciones, en que la mujer está llamada á tomar una parte más ó ménos activa, que no es esa en fin la Maestra de nuestros días.

Pilar Pascual de Sanjuán, 1867¹

Una década después de promulgarse la Ley Moyano, la maestra y escritora Pilar Pascual de Sanjuán no dudaba en sumarse a las voces que, con mayor o menor ensañamiento, criticaban la concepción y los resultados educativos de las costuras o escuelas de amigas². Pilar Pascual ensalzaba la figura de la moderna maestra de escuela contraponiéndola a la de la anciana obrera que enseñaba calceta y poco más a las niñas confiadas a su cuidado. Aunque reconocía la labor educativa de dichas mujeres, no las consideraba aptas para transmitir los conocimientos teóricos y prácticos que precisaban las futuras madres³.

Según Pascual, las maestras surgidas de la nueva legislación educativa de 1857 no sólo eran virtuosas, sino también instruidas. Su principal motivación ya no era exclusivamente económica y, por lo tanto, no eran obreras o artesanas, sino maestras de vocación. De estas afirmaciones de Pilar Pascual

1. PASCUAL DE SANJUAN, Pilar: "Posicion social de la Maestra". *El Monitor de Primera Enseñanza*. (Barcelona), nº 6 (9 de febrero de 1867), p. 41. Énfasis del original.

2. En Cataluña estos establecimientos se conocían como costuras, aludiendo a la actividad que predominaba en ellos.

3. Un artículo posterior de Pilar Pascual describía estos establecimientos como "reuniones de niños de uno y otro sexo, todos de tierna edad, al mando de una mujer ignorante, mal llamada maestra y cuyas reuniones tienen el nombre de *amigas* en Murcia y Andalucía, y de *costuras* en otros países. Sea dicho de paso, nada más absurdo que llamar costura á un sitio en que no se hacen nunca costuras, ni ninguna clase de labores, á lo sumo una media mal trabajada y peor dirigida." "Educacion fisica de las niñas. II". *El Monitor de Primera Enseñanza*. (Barcelona), nº 25 (25 de junio de 1870), p. 198.

podemos deducir que, como maestra de escuela pública, no se consideraba continuadora de una antigua tradición artesanal femenina, sino pionera de una nueva profesión.



Pilar Pascual de Sanjuan.

Este afán de las maestras por distanciarse de la denigrada figura de la costurera se puede interpretar como renuncia a una amplia tradición de mujeres dedicadas a tareas educativas remuneradas y, por lo tanto, como ruptura con sus antecesoras. Sin embargo, la elección de este tipo de estrategia adquiere un nuevo significado cuando se contempla que la incorporación de maestras al magisterio público tuvo que vencer encarnizadas resistencias, se hizo en términos de absoluta inferioridad —salarial, formativa, etc.— e implicó una mayor o menor supeditación a una normativa y una organización escolar definidas y supervisadas exclusivamente por hombres, puesto que las mujeres no tenían acceso a las instancias de poder educativo.

La argumentación de Pilar Pascual, al marcar distancias respecto a las costureras y al trabajo de tipo artesanal, destacaba los aspectos intelectuales de la tarea educativa de las maestras y allanaba el camino para reclamar una adecuada formación y un reconocimiento social en consonancia, así como para desplegar unas legítimas aspiraciones de tipo profesional.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX las maestras de escuela pública dedicaron muchos esfuerzos a dignificar su estatus y sus condiciones de trabajo. Sus métodos y sus importantes logros rompen con el cliché de maestra sumisa y sin aspiraciones profesionales que a menudo se ha asociado

al fenómeno conocido como feminización de la enseñanza. Este artículo pretende examinar los inicios del proceso de profesionalización de las maestras y analizar algunas de las estrategias desarrolladas por las primeras mujeres que accedieron a un ámbito profesional exclusivamente masculino⁴.

1.—Entre la marginalidad y la asimilación

Durante la primera mitad del siglo XIX el número de mujeres dedicadas a la enseñanza pública fue muy escaso. Antes de afianzarse el proceso de institucionalización de la enseñanza primaria femenina la mayoría de mujeres dedicadas a actividades educativas remuneradas lo hacían en ámbitos no formales que difícilmente podían dar lugar a un estatus profesional. Las institutrices, las profesoras particulares de música o idiomas, las costureras o mujeres que cuidaban criaturas a cambio de módicas retribuciones, las religiosas dedicadas a la enseñanza y las profesoras y directoras de colegios de señoritas desplegaban sus actividades al margen del sector público y, en la mayoría de los casos, sin titulación ni reconocimiento oficial⁵.

Según datos oficiales, en 1855, poco antes de implantarse la Ley Moyano, el porcentaje de maestras no llegaba ni al 19% del magisterio público español⁶. Quince años antes, en la provincia de Barcelona sólo funcionaban cuatro escuelas públicas de niñas frente a ciento quince de niños. El número de maestras que ejercían en la provincia se estimaba en ochenta y dos, de las que más de tres cuartas partes no poseían título profesional ni habían pasado el examen oficial. En una nota aclaratoria de esta misma información estadística se afirmaba que en Barcelona ciudad ejercían trece maestras examinadas que regían acreditados colegios privados y veintiocho maestras sin título alguno que daban sus clases en portales o zaguanes y sólo enseñaban a hacer calceta y a coser a niñas de entre 3 y 6 años⁷. Un año más tarde, en 1841, el inspector

4. El presente artículo desarrolla algunos de los postulados defendidos en nuestra tesis doctoral: *Les mestres d'escola pública a Catalunya 1857-1900. La definició d'un model professional entre la domesticitat i la transgressió*. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona, 1998.

5. Ver LÓPEZ-CORDÓN, M^a Victoria: "La situación de la mujer a finales del Antiguo Régimen (1760-1860)". En *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1982, pp. 75-76 y SIMÓN PALMER, María del Carmen: *La enseñanza privada seglar de grado medio en Madrid (1820-1868)*. Madrid, Instituto de estudios madrileños, 1972, pp. 127-133.

6. Ver *Estadística de la primera enseñanza de la Península e islas adyacentes*. Madrid, Colegio de Sordomudos, 1858, cuadro 6.

7. Ver "Estado de la instrucción primaria en la provincia de Barcelona según los datos que existen en la Dirección General de Estudios". *Boletín Oficial de Instrucción Pública*. (Madrid), n^o 4 (15 de abril de 1841), pp. 147-157.

que informaba sobre el estado de la instrucción en la ciudad de Vic sólo reconocía como escuela de niñas un colegio privado, regentado por una maestra titulada, al que asistían veintiséis niñas de familia acomodada. Al resto de establecimientos femeninos los denominaba costuras, ya que sólo en algún caso se enseñaba la lectura y "aun esta de una manera tan imperfecta que sería mejor no la dieran, pues se necesita un talento superior para aprender cuando los métodos en vez de guiar extravían"⁸. Según dicho inspector, existían en Vic cuatro costuras públicas, atendidas por religiosas, y siete de carácter privado que, en total, educaban a 511 niñas de las 1.226 que se encontraban en edad escolar. Estos datos dan una idea aproximada del importante papel desempeñado por las costuras durante la primera mitad del siglo XIX.

Dichos establecimientos contaban con una amplia tradición histórica y mantuvieron una apreciable incidencia durante buena parte del siglo XIX. Ante la escasez de escuelas públicas para niñas y párvulos, algunas mujeres se ofrecían para cuidar criaturas pequeñas y niñas de diversas edades a cambio de unos honorarios asequibles a las familias trabajadoras. Siguiendo la tradición artesanal, las mujeres encargadas de las costuras obtenían buena parte de sus ingresos de la venta de las labores realizadas por las alumnas bajo su dirección. Desde finales del siglo XVIII, y a pesar de su innegable utilidad social, las costuras o escuelas de amigas fueron duramente criticadas por los pedagogos y los políticos que aspiraban a establecer una extensa red de escuelas oficiales controlada por el Estado.

El proceso de institucionalización de la instrucción primaria femenina se inició a finales del siglo XVIII, especialmente, a raíz de la Real Cédula de 1783 que legitimaba las escuelas de niñas y disponía un reglamento para establecer treinta y dos de estos establecimientos en Madrid y para promover su expansión a otras ciudades españolas. Los primeros centros oficiales dedicados a educar niñas mantenían algunas de las características de las antiguas costuras, ya que, como recordaba el artículo XI de la mencionada Real Cédula, el "principal objeto de estas Escuelas ha de ser la labor de manos"⁹. Así, el reglamento de las escuelas públicas de niñas del Raval de Barcelona establecía que las maestras debían embolsarse una parte del producto de la

8. *Estadística sobre el nivel de la enseñanza primaria en los diferentes distritos judiciales de la provincia de Barcelona. 1841.* Legajo 20/2/5/8. Sección de Enseñanza Primaria. Archivo General e Histórico de la Universidad de Barcelona.

9. *Real Cédula de S. M. y Señores del Consejo, por la qual se manda observar en Madrid el Reglamento formado para el establecimiento de Escuelas gratuitas en los Barrios de él, en que se dé educación á las Niñas, extendiéndose á las Capitales, Ciudades y Villas populosas de estos Reinos en lo que sea compatible con la proporción y circunstancias de cada una, y lo demas que se expresa.* Madrid, Imprenta de Don Pedro Marin, 1783.

venta de las labores realizadas por las alumnas¹⁰. A pesar de las semejanzas con las costuras, los centros oficiales empezaron a recibir la denominación genérica de escuela de niñas y las mujeres a su cargo pasaron a ser designadas como maestras¹¹.

Dicho proceso supuso un primer paso hacia la profesionalización de las maestras que empezaron a ser admitidas como tales a nivel oficial. Como contrapartida, las nuevas maestras se vieron obligadas a adaptarse a una normativa establecida por sus superiores jerárquicos que, entre otras desigualdades, les asignó un salario muy inferior al de los maestros y dispuso unos mecanismos de control más rígidos que los aplicados a las escuelas masculinas¹². En definitiva, la institucionalización de la enseñanza primaria femenina hizo posible el reconocimiento oficial de la labor educativa de las primeras maestras, pero también dio lugar a una importante pérdida de autonomía con respecto a las mujeres dedicadas a tareas educativas no formales. Como ya apuntó Joan N. Burstyn, se pueden trazar evidentes paralelismos entre el proceso de formalización de la enseñanza y el proceso de industrialización de otras ocupaciones artesanales desempeñadas por mujeres en pequeños talleres. De hecho, las enseñantes que trabajaban por cuenta propia fueron paulatinamente reemplazadas durante el siglo XIX por empleadas tituladas —en ocasiones por empleados— que debían integrarse en un sistema educativo definido y supervisado por hombres¹³.

Como afirma Geraldine J. Clifford, en países como Estados Unidos, donde existía una amplia red de escuelas regentadas por mujeres de una misma familia, el proceso de formalización de la enseñanza podía haber representado una inicial pérdida de oportunidades laborales para las mujeres,

10. El artículo VIII de dicho reglamento establecía que “el precio de la hacienda, que hagan en este tiempo, se repartirá una parte á la Niña, y tres á la Maestra”. *Reglamento para las escuelas de niñas de los ocho barrios del Quartel Quinto de la ciudad de Barcelona, establecidas por Don Francisco de Zamora, de la Real y Distinguida Orden de Carlos III, del Consejo de S. M.: Alcalde del Crimen de la Real Audiencia de Cataluña, y encargado de dicho Quartel*. Barcelona, Franciso Suria y Burgada, Imp. del Rey Ntro. Señor, 1786, p. 12.

11. Anteriormente se las llamaba matronas, costureras o mujeres que enseñaban labores de aguja. Ver LLORET CARBÓ, Caterina: *Escola i infància a Catalunya a finals del segle XVIII*. Tesis doctoral. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona, 1990; VENINI, Elena: “El Magisteri femení a Barcelona a les darrerries del segle XVIII”. *Educació i Cultura. Revista mallorquina de pedagogia*. (Palma), núm. 8-9 (1990-91), pp. 63-70 y PERNIL, Paloma: *Carlos III y la creación de escuelas gratuitas en Madrid*. Madrid, UNED, 1989.

12. El horario laboral de las maestras oficiales de Barcelona era más prolongado que el de los maestros y recibían la visita del Alcalde de Barrio con mayor asiduidad. Ver LLORET CARBÓ, C.: *Escola i infància... op. cit.*, p. 273.

13. Ver BURSTYN, Joan N.: “Women’s Education in England during the nineteenth century: A review of the literature, 1970-1976”. *History of Education*. (London), vol. 6, núm. 1 (March, 1977), p. 13.

ya que no todas estaban en condiciones de integrarse en al nuevo sistema educativo¹⁴.

En el caso español, la tardía incorporación de las mujeres a la enseñanza oficial, la escasa implantación de las escuelas de párvulos oficiales —asignadas exclusivamente a hombres— y el rechazo que generaba la asistencia conjunta de niños y niñas a un mismo local, pueden haber prolongado la existencia de las costuras o escuelas de amigas. Hasta mediados del siglo XIX las escuelas de niños eran los únicos centros educativos oficiales que podían competir a gran escala con las costuras. Al parecer, entre los maestros de escuelas públicas masculinas de la primera mitad del siglo XIX era bastante habitual asumir la instrucción de algunas niñas. A falta de escuelas públicas femeninas, los maestros admitían alumnas fuera del horario escolar y, de esta manera, incrementaban sus escasos ingresos.

En los pueblos donde no haya maestra y el maestro quiera ocuparse de la enseñanza de algunas niñas, pero á distinta hora que á los niños, ¿tiene necesidad de solicitar el permiso á la comisión local, á la superior, ó á alguna otra autoridad; ó puede dedicarse á ella sin dárselo á conocer á ninguna de las autoridades manifestadas? —Siendo la enseñanza en el mismo local de escuela debe contar con la comisión del pueblo¹⁵.

Sin duda, esta práctica generaba fuertes rivalidades entre las costureras y los maestros oficiales de niños. La prensa profesional se hacía eco de esta problemática.

En un pueblo donde no haya maestra examinada, ¿puede un profesor de instrucción primaria, ya pública, ya privada, prohibir á ciertas mugeres que abran establecimientos en donde se enseñe á leer, escribir, contar y doctrina cristiana, sin estar legalmente autorizadas? [...] —La autoridad local no debe consentir que enseñe dichas materias ninguna persona que no esté provista del competente título; pero si lo consintiese, el profesor debe acudir al inspector de la provincia, que denunciará este abuso y gestionará

14. Ver CLIFFORD, Geraldine J.: " 'Daughters into Teachers': Educational and Demographic Influences on the Transformation of Teaching into 'Women's Work' in America". En PRENTICE, Alison y THEOBALD, Marjorie R. (ed.): *Women Who Taught. Perspectives on the History of Women and Teaching*. Toronto, University of Toronto Press, 1991, pp. 117-118. Sobre la institucionalización de las antiguas *Dame Schools* de Nueva Inglaterra ver PERLMANN, J.; SIDDALI, S.R. y WHITESCARVER, K.: "Literacy, Schooling, and Teaching among New England Women, 1730-1820". *History of Education Quarterly*. Vol. 37, nº 2 (summer, 1997), pp. 117-139.

15. "Dudas". *Revista de Instrucción Primaria*. (Madrid), nº 8 (15 de abril de 1853), pp. 183-84. Ver también "Dudas". *Revista de Instrucción Primaria*. (Madrid), nº 3 (1 de febrero de 1852), p. 73.

ante la autoridad provincial para que provea de remedio. Pero la autoridad debe cuidar de que haya maestra que enseñe á las niñas¹⁶.

Por lo tanto, antes incluso de que se generalizase la figura de la maestra de escuela pública, las costureras se vieron incomodadas por la injerencia de los maestros de niños que, debido a su nombramiento oficial, gozaban de un mayor prestigio social y, sobre todo, contaban con el aval de la incipiente administración educativa¹⁷. Toda vez que no existía una mínima red de escuelas públicas para niñas, las mujeres que regentaban costuras cubrían un vacío oficial. En consecuencia, a pesar de las críticas de que eran objeto y de las posibles denuncias de los maestros, solían escapar al control institucional. Su dedicación a la enseñanza de niñas derivaba de su habilidad artesanal en las labores de costura y, dado que respondían a una demanda social real que sobrepasaba las competencias y la disponibilidad horaria de los maestros de niños, no parecían mostrar un gran interés por conseguir autorización oficial¹⁸. A medida que avanzó el siglo XIX y se fue incrementando el control estatal sobre la enseñanza, su continuidad al margen de la legalidad se hizo más y más difícil.

Efectivamente, el desprestigio de las costuras y el grado de intervención de la administración educativa fue aumentando a medida que se iba creando una red de escuelas públicas para niñas y, sobre todo, a medida que el nivel de instrucción de las maestras oficiales iba superando los estrechos límites de la buena conducta moral y las habilidades de tipo manual¹⁹.

16. "Dudas". *Revista de Instrucción Primaria*. (Madrid), nº 1 (1 de enero de 1852), p. 19.

17. La Real Cédula de 1783 ya había prohibido abrir escuelas a las mujeres no examinadas. El reglamento de 1786 para las escuelas oficiales de niñas del Raval de Barcelona reproducía esta misma disposición, pero, según Elena Venini, no tuvo una aplicación práctica y, por lo tanto, en el ámbito de la educación femenina de finales del siglo XVIII aun no se puede hablar de intrusismo profesional. Ver Venini, E.: "El Magisteri femení... *op. cit.*", p. 70.

18. Un incidente acontecido entre 1840 y 1841 nos hace pensar que, antes de promulgarse la Ley Moyano, las costureras no veían la necesidad urgente de conseguir el correspondiente título profesional. Dos hermanas que habían cosido camisas para el ejército solicitaron al Ayuntamiento de Barcelona que, como recompensa a su trabajo, se les concediera el título de maestra, ya que pretendían abrir un colegio en Barcelona. Ante la imposibilidad de acceder a sus deseos, el consistorio adoptó el acuerdo de abonar los gastos de un pasante que las preparase para el examen oficial. Mariana y Teresa Massana declinaron hábilmente el ofrecimiento, alegando motivos de salud, y, en su lugar, solicitaron una retribución económica. Ver *Exposición á S.M. pidiendo se conceda gratis á D^a Mariana y D^a Teresa Massana el título de maestra de niñas*. 1840. Expediente nº 978. Sección de Gobernación. Serie A. Archivo Municipal Administrativo del Ayuntamiento de Barcelona.

19. Ver SAN ROMÁN, Sonsoles: "La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant. Influencia en la política educativa posterior". *Revista de Educación*. Núm. 305 (septiembre-diciembre, 1994), pp. 191-213. Las disposiciones anteriores a la Real Cédula de 1783 no hacían ninguna alusión a los conocimientos de lectura y

Las tensiones entre el incipiente sistema educativo oficial y las mujeres enseñantes que seguían actuando al margen de la normativa escolar eran inevitables. En un informe estadístico del año 1866 el inspector de la provincia de Girona, Agustín Calzada, destacaba la existencia de costuras o escuelas de amigas, donde, en su opinión, las criaturas pequeñas apenas aprendían nada.

No se hace mérito de una especie de salas de asilo á donde concurren párvulos de ambos sexos, dirigidas por mugeres que el país llaman *amigas* y cuya principal ocupación es tener cuidado de las criaturas que se las confían, enseñándolas, la que mas, los primeros rudimentos de doctrina. En la provincia hay muchísimas de estas mugeres, solamente en la capital se cuentan trece²⁰.

A pesar de las severas críticas, todo parece indicar que durante la primera mitad del siglo XIX algunas de las costuras impartían enseñanzas de lectura y escritura, al menos cuando los padres lo solicitaban explícitamente. En la prensa barcelonesa de la década de los años veinte del siglo pasado se pueden encontrar anuncios como éste:

En la calle de los Carders, pasada la capilla de Marcús, en la casa nº 4, 2º piso, vive una señora que enseña niñas a coser y hacer calceta, cuidando de ellas también los días de fiesta y enseñándolas a leer y escribir si sus padres lo desean todo a precio equitativo²¹.

En realidad, la clave de la animadversión de los maestros, de los inspectores y de la administración educativa hacia las costuras no radicaba en la falta de titulación o de conocimientos de las costureras, sino en la competencia que suponían para los maestros —más tarde también para las maestras— y en su relativa autonomía con respecto al control institucional.

Como veremos, el nivel cultural que se exigía a las maestras tituladas de la primera mitad del siglo XIX no destacaba por su amplitud. Por otra parte,

escritura de las maestras. La mencionada disposición introdujo una prueba de lectura en el examen de las maestras, aunque lo hizo en un apartado secundario que sólo pretendía cubrir la eventualidad de que algunos padres solicitasen esta enseñanza para sus hijas.

20. El informe se encuentra entre la documentación reunida en *Orden Dirección Gral. Instrucción pública para remitir datos estadística 1ª enseñanza del distrito universitario de Barcelona. Remisión de los mismos. 1860-65*. Legajo 20/8/6/6. Sección de Enseñanza Primaria. Archivo General e Histórico de la Universidad de Barcelona. Énfasis del original.

21. Reproducido por SÁENZ-RICO URBINA, Alfredo: *La educación general en Cataluña durante el Trienio Constitucional (1820-1823)*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1973, p. 262.

en el preámbulo del Reglamento de escuelas públicas de 1838 se recomendaba a los maestros de niños que abrieran escuelas de párvulos o de niñas en el mismo edificio escolar, pero en sala separada, y las pusieran a cargo de sus mujeres o de sirvientas. Asimismo, se especificaba:

Mas ni es tan necesaria para la escuela de párvulos la instrucción, como otras cualidades que no son raras a las mujeres; ni para servir útilmente una escuela de niñas se necesitan grandes conocimientos²².

El preámbulo resulta muy revelador ya que muestra cuáles eran los inconvenientes de las costuras no autorizadas. Las sirvientas o esposas de los maestros tampoco poseían título o formación académica, pero al estar bajo la supervisión de un maestro oficial, entraban en el engranaje de la enseñanza formal y perdían su autonomía y su potencial transgresor.

A la vista de estos antecedentes, no parece exagerada la afirmación que hace Sharif Gemie cuando sostiene que el siglo XIX no debiera interpretarse como el período que hizo posible la creación de una escuela de masas, sino como el que propició una lenta transformación y burocratización de prácticas educativas ya existentes²³.

En una línea similar, Alison Prentice y Marjorie R. Theobald destacan que la mayoría de los estudios sobre el proceso de feminización de la enseñanza ignoran que la educación ha sido una tarea —remunerada o no— realizada tradicionalmente por mujeres. La progresiva incorporación de maestras al magisterio oficial, no puede analizarse sin valorar sus antecedentes. Aunque dicho proceso situó a las maestras en un nuevo espacio laboral, dio lugar a una transformación de sus métodos de trabajo y representó una pérdida de autonomía y un primer paso hacia la profesionalización; no supuso una ruptura con la anterior trayectoria laboral de las mujeres²⁴. El estudio de la situación y las condiciones de trabajo de las mujeres dedicadas a actividades educativas no formales puede ser de trascendental importancia para interpretar de forma global y no victimista el papel desempeñado por las primeras maestras.

22. *Colección legislativa de Instrucción primaria*. Madrid, Imp. Nacional, 1856, p. 15.

23. Ver GEMIE, Sharif: *Women and Schooling in France, 1815-1914. Gender, Authority and Identity in the Female Schooling Sector*. Keele, Keele University Press, 1995, p. 52. Según Gemie, la existencia de mujeres dedicadas a actividades educativas antes de iniciarse el proceso de formalización de la enseñanza es de gran trascendencia, ya que dicha circunstancia puede haber jugado un papel clave en el establecimiento de unas pautas de contratación que no excluyeran a las mujeres.

24. Ver PRENTICE, Alison y THEOBALD, Marjorie R.: "The Historiography of Women Teachers: A retrospect". En PRENTICE, A. y THEOBALD, M.R. (ed.): *Women Who Taught. Perspectives on the History of Women and Teaching*. Toronto, University of Toronto Press, 1991, p. 9.

Como afirman Prentice y Theobald, un mejor conocimiento de estos antecedentes históricos podría llevar a cuestionar el propio concepto de feminización de la enseñanza, ya que dicho término parece ignorar la existencia de mujeres ocupadas en tareas educativas antes de institucionalizarse la enseñanza.

2.—*Formación, prestigio y profesionalización*

Aunque fueron desprestigiadas y caricaturizadas por el discurso oficial, las mujeres encargadas de enseñar labores a las niñas o de cuidar niños y niñas de corta edad a cambio de una pequeña retribución, constituyen el antecedente inmediato del modelo de maestra de escuela pública que fue generalizándose durante la segunda mitad del siglo XIX. Contrariamente a lo que se ha venido afirmando de forma reiterada, el precedente más próximo de la maestra de escuela no debe buscarse en el modelo de madre de familia responsable de la educación de sus hijos e hijas, sino en la figura de la costurera.

De hecho, las escasas maestras que ejercían en centros oficiales durante la primera mitad del siglo XIX compartían con las costureras algunas de sus particularidades y muchas de sus desventajas. Las primeras maestras —aunque poseían un título oficial— no habían recibido ningún tipo de formación profesional y sus conocimientos se cifraban en torno a las habilidades manuales relacionadas con las labores de costura. Aunque algunas de ellas podían ser autodidactas o haber sido instruidas por algún familiar, se les atribuía una deficiente preparación intelectual y pedagógica y, por lo tanto, su escasa credibilidad profesional las aproximaba a las tradicionales costureras.

En efecto, durante la primera mitad del siglo XIX el desequilibrio entre el proceso de profesionalización de las maestras y el de sus colegas era muy acentuado. En el Reglamento de 1825 se creyó oportuno especificar que para enseñar a escribir o a contar la maestra podía servirse de un maestro o pasante de edad madura. Dicha aclaración venía a reconocer que el nivel exigido a las maestras se reducía a la lectura más elemental²⁵.

A pesar de las fuertes reticencias generadas por el nivel cultural de las maestras, las disposiciones de los liberales que promovieron la creación de las primeras escuelas normales de maestros, no contemplaron la introducción

25. Ver *Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras, de 16 de febrero de 1825*. Reproducido por LUZURIAGA, Lorenzo: *Documentos para la Historia escolar de España*. Madrid, Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1916-17, Vol II, p. 228. Ver también RUIZ BERRIO, Julio: *Política escolar de España en el Siglo XIX (1808-1833)*. Madrid, CSIC, 1970, pp. 31-32.

de normales femeninas²⁶. Hasta la segunda mitad del siglo XIX, la única vía que tenían las maestras para acceder a una titulación era el examen para conseguir el título de maestra.

Era del dominio público que a las maestras aspirantes al título no se les exigía gran cosa para obtenerlo. El Reglamento de exámenes de 1839 se limitaba a exigir una prueba de labores, conocimientos de religión, moral y normativa escolar, rudimentos de lectura y escritura y nociones de las cuatro reglas. Según un manual de la época, el examen empezaba con la prueba de escritura. Ésta consistía en escribir un alfabeto en letras mayúsculas, una máxima al dictado en letra gruesa y otra en letra pequeña del carácter usual de la examinada. A continuación,

...de palabra se las pregunta la doctrina cristiana, despues leen en libro impreso y manuscrito; inmediatamente se las pregunta sobre gobierno de las escuelas, deberes de las maestras con respecto á las autoridades, á los padres y á las niñas que han de tener a su cuidado, especialmente los relativos al aseo, laboriosidad y conducta moral y religiosa de sus discípulas, á quienes deben preparar convenientemente para que lleguen á ser buenas madres de familia. Seguirá el examen sobre cuentas y labores, y por último se las examina sobre el contenido del reglamento de escuelas²⁷.

El nuevo Reglamento de exámenes de 1850 introdujo la titulación de grado superior para las maestras, pero los conocimientos que se exigían para obtener dicho grado estaban al nivel del título de grado elemental masculino²⁸.

Como denunciaba una maestra de mediados de siglo, el estado de opinión que prevalecía afectaba gravemente la credibilidad profesional de las maestras. Ante la escasez de conocimientos exigidos en los exámenes y la inexistencia de normales femeninas, no parece sorprendente que las familias de las niñas creyeran en una hipotética superioridad de los maestros.

Una maestra que recibe á la vez 130 niñas de la escuela de un maestro y no encuentra en este número ninguna cuya instruccion no pueda ella mejorar notablemente, ¿tendrá por justo que porque se dice y nada mas que porque se dice, que el maestro es mas capaz para enseñar se le consienta á este que las enseñe, rebajando el buen concepto que debe gozar la maestra

26. Ver MELCÓN, Julia: *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, pp. 50-51.

27. FIGUEROLA, Laureano: *Manual Completo de enseñanza simultanea, mutua y mixta o intrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*. 3ª ed. cor. y aum. Madrid, Lib. de Hernando, 1847, p. 166.

28. Ver *Colección legislativa de Instrucción primaria*. Madrid, Imp. Nacional, 1856, pp. 135-140.

entre sus discípulas? —Debe prohibirse severamente que los maestros enseñen á las niñas: se perjudica en ello, no solo la enseñanza, sino la educación.

Concedida esta superioridad á los maestros, ¿puede esperarse que haya jamás buenas maestras? —Es un abuso que debe desterrarse como perjudicial a la moral y buenas costumbres²⁹.

Dado que la creación de una escuela pública femenina solía provocar rivalidades con el maestro de niños, el descrédito de las maestras era especialmente grave. El maestro podía valerse de su mayor prestigio para descalificar a la maestra y perjudicar gravemente sus intereses. Los que se dedicaban a instruir niñas no renunciaban fácilmente a un sobresueldo que les ayudaba a paliar su precaria situación económica. Según la prensa profesional de mediados de siglo, los maestros estaban en su derecho de formar niñas, pero debían hacerlo fuera del horario lectivo.

En un pueblo de 7.000 almas próximamente, donde solo hay una escuela pública de niñas, ¿puede impedir la maestra de esta que eduquen los maestros á algunas niñas en horas extraordinarias?

Creemos que no, siempre que el maestro enseñe á las niñas á distinta hora y en local separado que á los niños³⁰.

Los maestros no eran los únicos que hacían hincapié en las deficiencias culturales de las maestras. Gil de Zárate, director general de Instrucción pública entre 1846 y 1851, reconocía que la formación de las maestras se había convertido en la asignatura pendiente de la política educativa de mediados de siglo.

Al paso que nada se ha omitido para formar buenos maestros, ninguna disposición se ha dictado para hacer lo propio con las maestras. Estas permanecen casi en la misma ignorancia que antes, sin que haya más garantía de su idoneidad que el examen, el cual, si bien es más riguroso por punto general, y se extiende a mayor número de materias, no deja de ser con frecuencia de una indulgencia vituperable. Por lo comun, el saber de las maestras se cifra en ser más ó menos primorosas en las labores propias de su sexo, talento a la verdad importantísimo en ellas; pero en los demas ramos de la instrucción primaria suelen tener una ignorancia profunda, habiendo muchas que no saben escribir, y ni leer siquiera³¹.

29. "Dudas". *Revista de Instrucción Primaria*. (Madrid), nº 1 (1 de enero de 1852), p. 22.

30. "Dudas". *Revista de Instrucción Primaria*. (Madrid), nº 13 (1 de julio de 1851), p. 455.

31. GIL DE ZÁRATE, Antonio: *De la Instrucción Pública en España*. Madrid, Colegio de Sordo-mudos, 1855, Vol. I, p. 566.

Estas afirmaciones, hechas dos años antes de promulgarse la Ley Moyano, reflejan la opinión de las altas instancias educativas respecto a las maestras, las mismas altas instancias que tenían en sus manos la solución del problema. De hecho, Gil de Zárate se mostraba reacio a implantar escuelas normales de mujeres, no sólo por escrúpulos morales, sino también por estimar que dichos centros fracasarían por falta de concurrencia. Gil de Zárate daba por supuesto que las aspirantes a maestra provendrían de las capas menos favorecidas de la sociedad y consideraba que las jóvenes de las clases populares preferían dedicarse a trabajos de tipo manual, ya que éstos proporcionaban más ganancias que el mísero salario de una maestra de escuela. En realidad, lo que planteaba Gil de Zárate era la imposibilidad de profesionalizar un trabajo desempeñado por mujeres. Según sus propias palabras, pocas mujeres llegan a ser maestras “en virtud de un plan formado de antemano, sino casualmente, por circunstancias especiales”, “no es en ellas una carrera como en los hombres; no les ofrece la enseñanza las mismas ventajas que á éstos”³². Por lo tanto, una formación profesional específica, dirigida a las futuras maestras, no tendría una buena acogida. Evidentemente, Gil de Zárate no acertó en sus previsiones.

La incorporación de las mujeres al magisterio público —así como su profesionalización— se vio acelerada por la Ley Moyano de 1857. Las escuelas de niñas fueron obligatorias en todas las localidades de 500 o más habitantes y, por primera vez, se contempló la posibilidad de crear voluntariamente escuelas normales de maestras. Aunque antes de promulgarse dicha ley ya existían tres normales femeninas, su progresiva generalización se produjo ante la necesidad apremiante de nombrar maestras para las nuevas escuelas de niñas en plena expansión³³. A pesar de la precariedad y deficiencias de las normales de maestras, la afluencia femenina fue en aumento y el número de maestras que obtuvieron el título entre 1851 y 1885 superó al de maestros. Este último año las mujeres ya representaban el 34 % del magisterio público español y, al iniciarse el siglo XX, los porcentajes casi se habían equilibrado³⁴.

32. Gil de Zárate, A.: *De la Instrucción Pública... op. cit.*, p. 367.

33. Sobre los primeros pasos de las normales femeninas ver CORTADA ANDREU, Esther: “Inicis de les Normals femenines, formació professional o batxillerat per a noies?”. *Educació i Història*. Nº 2 (1995), pp. 163-68 y “La Llei Moyano i la formació de les mestres. Del manual de fullletó als estudis normals”. En *La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic, Eumo Editorial, 1997, pp. 63-68.

34. Ver GABRIEL, Narciso de: “La mujer como maestra”. En *Mujer y educación en España, 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación*. Santiago, Universidade de Santiago, 1990, pp. 437-442 y CORTADA ANDREU, Esther: *Les mestres d'escola pública a Catalunya... op. cit.*, pp. 282-301.



La perla del hogar libro de lectura para niñas.

Como hemos visto, en el momento de darse este importante paso, el prestigio profesional de las maestras se encontraba en pésimas condiciones. Fuera cual fuera su nivel cultural real, las maestras no podían aspirar a un reconocimiento público de su labor profesional, cuando la única capacidad que se les atribuía se ceñía a sus supuestas habilidades manuales en trabajos de costura. Esta creencia constituía un pesado lastre del que las maestras tuvieron que irse desprendiendo a medida que mejoraba su formación y sus perspectivas laborales.

En realidad, las maestras de mediados de siglo eran unas recién llegadas al sistema educativo público, un sistema que, como hemos apuntado, había sido concebido según el paradigma masculino. Aunque las mujeres contaban con una larga tradición educativa al margen de los canales oficiales, las maestras de escuela pública no podían remitirse a sus antecedentes más inmediatos, al menos sin arriesgarse a perder la escasa credibilidad profesional que les otorgaba su flamante título de maestra. Los maestros y la administración educativa se habían ocupado en desprestigiar y ridiculizar las antiguas costuras que escapaban al control directo del Estado. Las maestras optaron por recalcar los aspectos intelectuales de su trabajo para alejarse de una concepción netamente artesanal, aun subsistente, que obstaculizaba su camino hacia la plena profesionalización.

Por otra parte, las maestras que se incorporaban a su plaza no solían contar con el apoyo del maestro de niños. Como hemos visto, el establecimiento de una escuela de niñas podía suponer un recorte en los escasos ingresos de los maestros. La rivalidad resultante solía perjudicar seriamente el prestigio de la maestra. Su oponente que, por su antigüedad en el pueblo dominaba la situación, podía poner en duda la preparación intelectual de una principiante que no había asistido a ninguna escuela normal y que se había limitado a pasar un examen del todo insuficiente. Las maestras tenían que ser muy hábiles para granjearse la confianza de la población y superar todo tipo de dificultades.

En este sentido, la progresiva generalización de las normales femeninas y la posterior ampliación de sus programas de estudios se convirtieron en la principal baza de las maestras en sus intentos de dignificar su posición y su crédito profesional. Las maestras de la segunda mitad del siglo XIX no escatimaron esfuerzos para alcanzar la consideración social que creían merecer, ni para conseguir mejoras en su situación laboral. La creación de las escuelas normales femeninas y el lento pero continuado proceso de equiparación entre las exigencias formativas de maestros y maestras dieron fuerza y argumentos a las pretensiones profesionales de las mujeres enseñantes. Dichas aspiraciones acabaron por ocupar un lugar señalado en la agenda de los institucionistas y de los políticos de las últimas décadas del siglo XIX.

3.—*Igualdad salarial y conciencia profesional*

La consulta de los expedientes profesionales de las maestras que ejercieron durante la segunda mitad del siglo XIX evidencia una gran capacidad para superar obstáculos, un profundo sentido de la dignidad profesional y una tenacidad sin límites en la defensa de sus derechos laborales. Aunque las maestras que ejercían en ciudades importantes disfrutaban de una situación privilegiada, la mayoría de las maestras regían escuelas rurales. Como afirmaba la protagonista de un relato de la escritora Dolors Monserdà, a pesar del entusiasmo inicial y de sus muchas aspiraciones,

...al ver las malas condiciones en que estoy, no solamente yo, sino todas las maestras rurales, hay veces en que el desaliento mas profundo se apodera de mi ánimo, por el temor de que se agoten mis fuerzas, en esta lucha de incesante hostilidad³⁵.

En efecto, lucha y hostilidad son términos apropiados para describir la situación de muchas maestras de escuela, aunque su determinación y modo de proceder podían adoptar formas diversas según el contexto y la problemática específica de cada caso.

Las rivalidades entre el maestro y la maestra de una misma localidad no cesaron con la definitiva implantación de la red de escuelas públicas de niñas. Las rencillas entre familias o facciones políticas locales, un excesivo celo profesional, la distribución de estancias entre las dos escuelas, la negociación de las retribuciones o las vacaciones y el mismo roce diario eran algunas de las circunstancias que podían generar tensiones. En estos casos, las maestras, dada su exclusión del derecho a sufragio, se encontraban en clara desventaja. Los maestros, en su calidad de electores, candidatos y, a veces, secretarios del ayuntamiento, podían ejercer una mayor influencia en las instancias de poder local y provincial.

Otro tipo de rivalidad que debían afrontar muchas maestras era la suscitada por la existencia de un colegio de monjas en la misma localidad donde ellas ejercían. En este caso, las maestras se veían obligadas a bregar con el párroco del lugar que, en su defensa a ultranza de la escuela religiosa, no dudaba en dañar la reputación moral y profesional de la maestra oficial.

Muchos de los litigios protagonizados por maestras surgían de sus relaciones con los ayuntamientos y juntas locales, siempre dispuestos a disminuir gastos educativos. Éstos se retrasaban en los pagos de los honorarios, adjudicaban locales y viviendas en pésimas condiciones, no abonaban las canti-

35. MONSERDÀ, Dolors: "La maestra catalana". En *Las Mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas*. Barcelona, Juan Pons, s.a., Tomo I, p. 586.

dades destinadas al material escolar o al alquiler de una casa para la maestra, intentaban amañar los censos para reducir la categoría y el sueldo de las escuelas o negociaban con una orden religiosa femenina para suprimir la escuela pública y ahorrarse un dinero.

Ante esta variada gama de conflictos, las maestras de la segunda mitad del siglo XIX se vieron obligadas a desarrollar habilidades negociadoras que les permitieran sobrevivir a las intrigas políticas locales, a las arbitrariedades y la conducta mezquina de sus superiores y al control moral de que eran objeto. Las maestras, dado su aislamiento profesional únicamente interrumpido por la visita del inspector de turno, debían desarrollar una fuerte personalidad para hacer frente a murmuraciones, acusaciones y denuncias de todo tipo. Cuando sus negociaciones no daban los frutos deseados, no dudaban en entablar largos litigios donde demostraban una gran perseverancia y un alto grado de combatividad y conciencia profesional. En última instancia, en las situaciones más adversas, las maestras recurrían a las licencias por enfermedad o por estudios, o bien a la permuta y al traslado, pero rara vez acataban las órdenes que consideraban atentatorias a su dignidad profesional. Sus estrategias les permitían eludir sanciones o acosos de todo tipo, intimidar a sus detractores y mejorar sus condiciones de vida.

A pesar de las dificultades, muchas maestras rurales conseguían ganarse la confianza y el respeto de la población, en cuyo caso, alcanzaban elevadas cotas de protagonismo social y ejercían una notable influencia sobre su entorno. De cualquier modo, las maestras disfrutaban de unas prerrogativas que las distanciaban de la mayoría de mujeres de su época. Su movilidad, su independencia económica y su relativa autonomía las situaba en una posición que transgredía los códigos de género vigentes.

Por su parte, las maestras que desarrollaban su trabajo en las escuelas urbanas constituían la élite del magisterio femenino del siglo pasado. Aunque también tenían que batallar para salvaguardar sus derechos laborales, su prestigio, sus salarios más elevados, los recursos culturales que tenían a su alcance y su mejor disponibilidad para establecer fuertes vínculos entre mujeres enseñantes, las convertían en la columna vertebral del activismo profesional de las maestras. Algunas de estas mujeres realizaron un importante salto cualitativo y se lanzaron a la palestra pública mediante sus escritos, sus libros de texto, sus conferencias y su participación en congresos y asociaciones profesionales³⁶. Las redes de solidaridad que establecieron y el grado de asertividad y protagonismo público que alcanzaron las maestras de mayor

36. Ver BALLARÍN, Pilar: "Estrategias femeninas: resistencias y creación de identidades". En *Del patio a la plaza. Las mujeres en las sociedades mediterráneas*. Granada, Universidad de Granada, 1995, pp. 241-242 y SIMÓN PALMER, María del Carmen: *Escritoras españolas del siglo XIX. Manual Bio-bibliográfico*. Madrid, Castalia, 1991.

prestigio se inscribe en el proceso de aprendizaje y concienciación feminista desarrollado por diversos colectivos de mujeres del siglo pasado³⁷. Su legado fue recogido por las maestras de principios del siglo XX, que constituyeron el núcleo de las primeras organizaciones de mujeres³⁸.

Una evidencia irrefutable del activismo profesional de las maestras del siglo pasado la encontramos en la campaña que lanzaron para conseguir la igualdad salarial con sus colegas. La Ley Moyano de 1857, siguiendo la tónica de la legislación anterior, estableció una escala salarial que discriminaba a las maestras. Éstas cobraban dos tercios del sueldo asignado al maestro de su misma población y categoría.

Como hemos visto, las maestras se habían visto obligadas a desarrollar habilidades negociadoras y mecanismos de resistencia y lucha individual. Estas prácticas constituyeron un importante bagaje en la defensa de sus aspiraciones de tipo profesional y dieron lugar a estrategias y formas de participación colectiva que fueron determinantes en la consecución de su objetivo.

Desde las primeras denuncias protagonizadas por maestras de prestigio, como Pilar Pascual que ejercía en Barcelona³⁹ o Micaela Ferrer que lo hacía en Madrid⁴⁰, hasta las iniciativas que dieron lugar a una intensa campaña previa a la discusión parlamentaria, las maestras demostraron una firme convicción en la justicia y la viabilidad de su reivindicación.

En uno de sus primeros escritos colectivos, publicado en 1862 por una revista profesional de Barcelona, las maestras insistían en destacar el carácter intelectual de la tarea docente. Esta particularidad las diferenciaba de las trabajadoras manuales y, por lo tanto, legitimaba sus aspiraciones salariales.

Si se tratase de un trabajo puramente material no nos atreveríamos a pedir igualdad de sueldos, pues no podemos rivalizar con el hombre en fuerza física, pero cuando la inteligencia y el corazón concurren al desempeño del delicado cargo que se nos confía, cuando nos rigen las mismas leyes que á

37. Sobre la formación histórica de los feminismos planteada como proceso de aprendizaje, ver NASH, Mary: "Experiencia y aprendizaje: la formación histórica de los feminismos en España". *Historia Social*. Núm. 20 (otoño, 1994), pp. 151-172 y NASH, Mary y TAVERA, Susanna: *Experiencias desiguales: conflictos sociales y respuestas colectivas. (siglo XIX)*. Madrid, Síntesis, 1994.

38. Ver FAGOAGA, Concha: *La voz y el voto de las mujeres. El sufragismo en España*. Barcelona, Icaria, 1985.

39. Ver PASCUAL, Pilar: "Dos palabras más sobre el escalafón de maestros". *El Monitor de Primera Enseñanza*. (Barcelona), nº 8 (16 de marzo de 1862), pp. 60-61; "Retribuciones". *El Monitor de Primera Enseñanza*. (Barcelona), nº 47 (19 de noviembre de 1864), p. 372 y "Posición social..." *op. cit.*, p. 42.

40. Ver FERRER de OTÁLORA, Micaela: "Igualdad de sueldos de los Maestros y Maestras". *La Idea*. (Madrid), nº 24 (junio de 1873), pp. 187-188.



Luisita libro de lectura para niñas.

los Maestros, tenemos los mismos días y horas de clase y se nos obliga, como á ellos, á probar nuestra aptitud por medio de exámenes y ejercicios de oposicion, las dotaciones, repetimos, habian de ser iguales para proceder con lógica y justicia y para que las Maestras pudieran subsistir con decencia⁴¹.

Valiéndose del tradicional desprestigio de las maestras, los maestros contrarios a la igualdad salarial apelaban el desnivel que existía entre los programas de estudios de las normales femeninas y las masculinas. Para contrarrestar dicho argumento, las maestras recurrían a planteamientos diferenciadores y aludían al trabajo extra que les suponía el aprendizaje y la enseñanza de las labores de costura. Como afirmaba la maestra Carme Asbert, era injusto que a las maestras,

...con más trabajo que los Maestros, á causa de las labores, que en su mayor parte han de prepararse en horas fuera de clase, é inutilizándose más pronto en la carrera por faltarles en parte la vista, las condene la mencionada ley á percibir una tercera parte del sueldo ménos que los Maestros⁴².

A finales de la década de los años setenta y principios de los ochenta las maestras intensificaron sus iniciativas. En 1878 la prensa profesional de Barcelona reseñó una exposición redactada en una reunión del magisterio de Sevilla⁴³. Un año después se publicó en una revista de Girona un llamamiento suscrito por cinco maestras gaditanas. En él proponían a sus compañeras que enviasen instancias al ministerio reclamando sus legítimos derechos a cobrar un sueldo idéntico al de los maestros⁴⁴. Unos meses antes, dieciséis maestras de la ciudad de Barcelona habían remitido un escrito al ministro con el mismo propósito. Las maestras firmantes recalcan que

...ninguna razon, absolutamente ninguna razon de equidad ni de justicia, pueda servir de fundamento para que continúe en adelante una desigualdad tan considerable en la asignacion de sueldos á los Profesores de uno y otro sexo [...] ⁴⁵.

41. "Consultas y comunicados". *El Monitor de Primera Enseñanza*. (Barcelona), nº 11 (16 de abril de 1862), p. 88.

42. ASBERT, C.: "Objeciones". *El Monitor de Primera Enseñanza*. (Barcelona), nº 8 (23 de febrero de 1878), p. 116.

43. Ver "Al Congreso de los Diputados". *El Monitor de Primera Enseñanza*. (Barcelona), nº 21 (25 de mayo de 1878), p. 326. Ver también, "Reunion". *El Monitor de Primera Enseñanza*. (Barcelona), nº 20 (18 de mayo de 1878), p. 316.

44. "A las Maestras de primera enseñanza". *Boletín de Primera Enseñanza*. (Girona), nº 23 (10 de agosto de 1879), p. 180.

45. La instancia se encuentra entre la documentación del legajo *Asuntos generales*.

La subida al poder de los liberales en 1881, la consiguiente ampliación de los programas de las normales de maestras y las nuevas disposiciones que pretendían la feminización del profesorado de las escuelas públicas de párvulos, dieron nuevo aliento a la campaña. El mes de marzo de 1882 se creó en Valencia una revista profesional, titulada *La Institutriz. Revista de primera enseñanza y de labores, consagrada á las maestras*, que, como principal objetivo, se planteaba conseguir la nivelación de sueldos⁴⁶. Por otra parte, las intervenciones de tres destacadas profesoras y varios congresistas consiguieron que en el Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Madrid en 1882 se aprobara por unanimidad la igualdad salarial entre el profesorado⁴⁷. Las profesoras asistentes al congreso se reunieron en sesión aparte para organizar las últimas fases de la campaña.

Cuando el diputado de Izquierda Dinástica Enrique Villarroya presentó una proposición de ley que modificaba la Ley Moyano y establecía la igualdad salarial entre maestros y maestras, éstas y sus aliados redoblaron su actividad. A este fin, las maestras que ejercían en Madrid formaron tres comisiones que se entrevistaron con el rey y la reina y con políticos de diversas tendencias en busca de apoyo para su petición. Finalmente, el 18 de abril de 1883 el Congreso de Diputados aprobó el dictamen definitivo y la Ley de nivelación de 6 de julio de 1883 fue puesta en vigor un año después⁴⁸.

Indudablemente, la promulgación de dicha ley supuso un gran éxito para las maestras, que la interpretaron como un reconocimiento oficial de su labor y como un resarcimiento frente a los agravios profesionales que habían sufrido hasta entonces. Se trataba verdaderamente de un hecho excepcional, ya que en aquellos momentos la desigualdad salarial era una pauta adoptada en todo tipo de trabajos y no sólo en el ámbito español⁴⁹.

Primera Enseñanza. Barcelona. 1836-1897. Legajo 6183. Educación y Ciencia. Archivo General de la Administración civil del Estado. Alcalá de Henares.

46. Ver "Nuestros propósitos". *La Institutriz*. (València), nº-prospecto (5 de marzo de 1882), p. 1.

47. Ver *Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas. Discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa*. Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1883.

48. Ver *Diario de las Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados. Legislatura de 1882-83*. Madrid, Imprenta y Fundación de los hijos de J.A. García, 1883, tomo III, pp. 1016-1017 y tomo V, pp. 2025-2033 y 2045. La evolución de la campaña, las diversas opiniones y las repercusiones de la Ley se tratan en CORTADA, E.: *Les mestres d'escola... op. cit.*, pp. 515-693.

49. La mayoría de países occidentales implantaron la igualdad salarial entre el profesorado en pleno siglo XX. En Portugal la reforma educativa de 1878 introdujo esta innovadora medida con el propósito de acelerar el proceso de feminización del magisterio. Ver ARAÚJO, H.C.: "As professoras primárias na viragem do século: uma contribuição para a história da sua emergência no estado (1870-1910)". *Organizações e Trabalho*. Núm. 5/6 (dezembro, 1991),

Al no disfrutar de derechos políticos, ni tener posibilidad de intervenir directamente en las altas instancias educativas, las maestras se vieron emplazadas a explorar canales alternativos para incidir en la opinión pública y crear un clima favorable a sus pretensiones. Optaron por actuar como un amplio y eficaz grupo de presión y buscaron buenos aliados entre los maestros de renombre y los políticos de diversas tendencias, los cuales defendieron sus aspiraciones en espacios que tenían vedados por su condición de mujeres. Aunque no rehusaron las intervenciones públicas -asumidas en primera persona o delegadas a terceros—, desarrollaron buena parte de su actividad en ámbitos personales y privados, como las entrevistas o las redes de amistad.

En una etapa que se caracteriza por la falta de unidad de acción entre el magisterio y por la ausencia de una amplia organización de tipo profesional, las maestras, gracias a sus propias redes de solidaridad, consiguieron actuar de forma coordinada y efectiva. Como destacaba una maestra rural poco después de aprobarse la Ley de nivelación, las profesoras

...se asocian, defienden sus intereses en colectividad, alzan su voz vibrante en contra de los abusos y á favor del progreso y la cultura. Las profesoras valencianas interponen la influencia de sus diputados y consiguen la nivelación de sueldos entre ambos sexos; las de Madrid son nuestras elocuentes defensoras [...] En el espíritu de la concesión, incompleta por lo tardía, se comprende la lucha y trabajo empleado para alcanzarla⁵⁰.

La trayectoria y el éxito de la campaña muestra el largo trecho recorrido desde la incorporación de las primeras mujeres al magisterio público. En definitiva, la lucha colectiva por la igualdad salarial es el mejor exponente de la conciencia profesional de las maestras, de sus habilidades negociadoras y organizativas y de su capacidad para desafiar la supremacía masculina en un ámbito profesional que empezaban a considerar como propio.

pp. 127-147 y "Da história de uma profissão em mutação: As professoras primárias na viragem do século". *Análise Psicológica*. Vol. XIV, núm. 4 (1996), pp. 479-486.

50. GUTIÉRREZ SORIANO, Elisa: "Puntos oscuros". *El Magisterio Español*. (Madrid), nº 1.065 (25 de septiembre de 1883).