



EDUCACIÓN

Las primeras maestras

Los orígenes del proceso
de feminización docente
en España

Nueva edición actualizada

Sonsoles San Román

Las primeras maestras

Los orígenes del proceso
de feminización docente
en España

Sonsoles San Román

Primera edición en esta presentación: febrero de 2019
Ediciones anteriores: 1998, 2006, 2009 y 2011

© 1998 y 2019, Sonsoles San Román Gago

Derechos exclusivos de edición en español:

© Editorial Planeta, S. A.

Avda. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona

Editorial Ariel es un sello editorial de Planeta, S. A.

www.ariel.es

ISBN: 978-84-344-2969-7

Depósito legal: B. 674-2019

Impreso en España

El papel utilizado para la impresión de este libro
es cien por cien libre de cloro y está calificado como papel ecológico.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com
o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

CAPÍTULO 1

ILUSTRACIÓN Y EDUCACIÓN. CONTRADICCIONES DE UNA ÉPOCA EN TRANSICIÓN

Vivimos en democracia. En los umbrales del siglo XXI el progreso de la humanidad, que ha ido venciendo importantes obstáculos sociales, morales y políticos, ha dejado atrás, oculto entre los pliegues del desarrollo histórico-social, el estado de ignorancia, superstición y prejuicios que llevaron a nuestros ilustrados a excluir a la maestra, por su condición femenina, del derecho a recibir una cultura añadida a la naturaleza de su sexo. Transcurridos más de doscientos años, el panorama socioeducativo ha variado notablemente. En efecto, ahora ya no se trata de un problema de exclusión, sino, por el contrario, de inclusión femenina mayoritaria en los sectores que curiosamente están peor pagados y más desprestigiados, y el magisterio es uno de ellos. Ahora bien, el actual proceso de feminización del magisterio debe entenderse vinculado a la trayectoria histórico-social de la profesión de maestra (enfoque, que como acertadamente apunta Andy Green, es uno de los más adecuados, porque al proporcionar a los historiadores las bases teóricas para proceder al estudio comparativo del desarrollo social facilita la comprensión del problema de las desigualdades sociales, y por tanto educativas)¹. De

1. En opinión de Andy Green, uno de los asuntos menos investigados por la sociología ha sido el origen social del sistema nacional de educación; laguna histórica que requiere un estudio histórico-social. Véase: *Education and the State Formation, The Rise of Education Systems in England, France and the U.S.A.* (Londres, 1990), pp. 27 y ss.

momento, antes de adentrarme en el análisis del contexto social de donde surgen los modelos de maestra de escuela pública en España entre 1783 a 1882, me interesa conocer la mentalidad de la época que voy a investigar. En los capítulos siguientes abordaré la situación histórico-social para triplicar los distintos modelos de maestras y analizar las condiciones socioeconómicas que terminan por producir en el último tercio del siglo XIX la feminización de la enseñanza en los primeros niveles.

Los modelos educativos que dan lugar a los modelos de maestras caracterizados en este libro sientan sus bases teóricas en la Ilustración. Buscaremos en el pasado para intentar desenterrar algunos de los prejuicios de los que muy posiblemente seamos herederos directos. A esas elites, que desarrollaron su actividad intelectual, política y social en los preludios de la modernidad, les correspondió la creación de la formación política. En sus obras, que nos transportan a horizontes de épocas pasadas, se trazan las características de un modelo educativo, el espacio social reservado a la maestra, y el embrión, el origen social del sistema nacional de educación, en este caso femenina; por cierto, uno de los campos menos explorados por la sociología.² Los eruditos del siglo XVIII trillaron un campo de opinión que resulta de gran utilidad para comprender la exclusión o inclusión de la maestra en el edificio cultural. No es mi intención sumergirme en las profundas aguas del pensamiento ilustrado. Ni es preciso, ni tampoco el momento de hacerlo. Me referiré a este contexto para poner en evidencia algunos de los recelos manifestados por estos pensadores respecto a la educación de las mujeres. En las obras de la flor y nata de la sociedad del siglo XVIII se encuentra latente el sentir general del momento histórico-social en curso. Su legado, que permite comprender las peculiaridades de la época, es un obligado punto de referencia para abordar el estudio del origen y desarrollo de la profesión de maestra, en este caso en España. Aunque la cuestión creo que no está tratada, la trayectoria profesio-

2. Archer, M., *The Social Origins of Education Systems* (Londres, 1979); Archer, M. S., y Vaughan, M., *Social Conflict and Educational Change in England and France, 1789-1848* (Cambridge, 1971); Bacsko, B., *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire* (París, 1982).

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LOS MODELOS DE MAESTRA EN LAS OBRAS DE ROUSSEAU, KANT Y CONDORCET

1. La maestra analfabeta (1783-1838)

Merece la pena explicar lo que entiendo por *maestra analfabeta*.¹ La mujer que en los albores de la profesión se dedicaba al magisterio dista mucho de la profesional que en nuestros días se esfuerza por cubrir, utilizando una frase de Fernando Savater, las demandas del Estado democrático, es decir, por formar a esa generación de ciudadanas y ciudadanos que decidirán en un futuro la vida política, social y educativa del país.

Las funciones asignadas a este primer modelo de maestra, que supone la primera fase de la incorporación de la mujer a la escuela pública, están en consonancia con las exigencias de producción del momento, que demanda ciertos saberes útiles a la escuela para solventar los problemas económicos y sociales por los que atraviesa el país. Coherente con este criterio de utilidad, el sistema escolar aparece para satisfacer las necesidades de un mercado de trabajo que reparte muy desigualmente entre ambos sexos las parcelas laborales que demanda el buen funcionamiento del sistema económico. Es evidente que nuestros ilustrados no arroparon con el manto de la pro-

1. San Román, S., «La justificación teórica de la maestra analfabeta en la obra de Rousseau y Kant. Influencia en la política educativa posterior», *Revista de Educación*, 305 (1994), pp. 191-214.

nal de la maestra española se desarrolla de forma paralela a la de otros países.³

Comenzaré, pues, por hacer una breve alusión a la herencia de la Ilustración, escenario histórico donde se practicó la exclusión de la mujer del derecho a recibir instrucción, e imprescindible punto de partida para descubrir los presupuestos teóricos que justificaron la implantación de un sistema educativo cimentado en la desigualdad social entre clases, sexos y razas. A continuación pasaremos a indagar en el concepto de naturaleza femenina defendido por algunos de los máximos representantes del pensamiento ilustrado, con la advertencia de que esta noción será empleada en un sentido filosófico, no antropológico. Conozcamos la opinión de algunas de las figuras más relevantes del pensamiento educativo, político y social del siglo de las luces. Busquemos en sus escritos la justificación teórica de esa tipología que voy a exponer. Los modelos de maestra que documentaré en los siguientes capítulos hunden sus raíces en las tesis mantenidas en la Ilustración. En efecto, las obras de Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804) y Condorcet (1743-1794), que reflejan la mentalidad de este período, permiten comprender —ante la ausencia de producción filosófica de altura en nuestro país durante esos siglos—, el sentir de la época respecto al problema de la educación de la mujer.

La influencia de los pensadores ilustrados, referencia necesaria para comprender los fundamentos ideológicos del crecimiento escolar a lo largo del siglo XIX permite en este caso emprender el estudio de las fases de incorporación de la maestra española al sistema público de educación. Su trayectoria profesional será analizada en correspondencia con el largo camino de obstáculos sociales, morales y políticos que la mujer tuvo que sortear para aflojar la trama de prejuicios que liga-

3. Widdowson, F., *Going up into the Next Class. Women and Elementary Teacher Training 1840-1914* (Londres, 1980); Catarsi, E. (ed.), *Twentieth Century Pre-Schools Education. Times, Ideas and Portraits* (Milán, 1985); Cosnier, C., *Marie Pape-Carpantier de l'école maternelle à l'école des filles* (París, 1993); Dajez, F., *Les origines de l'école maternelle* (París, 1994); Luc, J. N., *La petite enfance à l'école, XIX siècle* (París, 1982); Våg, O. (ed.), *Conference Papers for the 4th Session of the International Standing Conference for the History of Education* (Budapest, 1982), y *Historia Infantiae. International Annual for the History of Early Childhood Education, 1* (Budapest, 1984); Erler, L., y Erning, G., *Conference Papers for the 1st Meeting of International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education* (Bamberg, 1984).

ban su profesión a su condición femenina, impidiendo con ello su equiparación profesional con el maestro.

Las fechas que indicaré deben entenderse a modo orientativo. Quizá sería más acertado hablar de períodos. Por poner un ejemplo, en nuestros días el modelo de *maestra maternal* sería el equivalente al de la maestra de las guarderías privadas, que en la mayoría de las ocasiones no tiene titulación, aunque es de esperar que la nueva especialidad en Educación Infantil modifique esta situación. En Alemania, por ejemplo, el modelo de *maestra maternal* y el *racional intuitivo* llegaron a darse en un mismo momento. Es decir, que estos modelos se ha solapado unos con unos y, o bien han llegado a aparecer unidos, o bien no han terminado de desaparecer con el paso del tiempo. Ello no obstante, en líneas generales, creo muy acertada y operativa la tipología de maestras que trazo en este libro.

clamada igualdad y libertad a toda la población, al contrario, utilizaron su poder para excluir a estas primeras maestras del derecho a la cultura, a la instrucción. La exclusión femenina era necesaria para construir un modelo político que legitimara los intereses de la naciente burguesía, modelo en el que el hombre precisa del respaldo privado que la naturaleza asigna a la mujer para poder participar en las tareas públicas. La educación de la mujer circunscrita al ámbito doméstico por la doble función de madre y esposa sentaría las bases de una desigual preparación académica entre maestras y maestros al enfocar su formación hacia la habilidad en el manejo de la aguja, que no la familiarización y el buen uso de las letras.

Las primeras maestras que desarrollan su actividad en las escuelas públicas de niñas carecían de las bases mínimas de alfabetización, pues no sabían leer ni escribir, pero eso sí, eran portadoras de una estricta moralidad. Y, sin embargo, en el contexto social y cultural donde ejercían el oficio de enseñar, su exclusión educativa era congruente con el ideal de cultura femenina defendido en el ámbito privado y público, es decir, por la familia y el Estado. Efectivamente, la educación femenina estaba circunscrita al espacio doméstico; era en el círculo privado del hogar donde debía desarrollar su actividad. Las profesiones femeninas aún no existían, y tardarían en aparecer. A la *maestra analfabeta* se le encomendó la tarea de reproducir ese ideal de cultura femenina que aseguraba la educación hogareña de las niñas de las clases más desfavorecidas.

Es cierto que los presupuestos eran escasos, pero la exclusión femenina no se produjo tanto por un problema económico, cuanto social, cultural y religioso. Quedaba aquí abandonada a la suerte del destino esa masa remanente de sujetos dominados, entre ellos las mujeres, a quienes no iba dirigido el mensaje de igualdad y libertad proclamado por los ilustrados. Y, precisamente, dentro de esta categoría residual, la maestra, por su condición de mujer, quedaba excluida de libertad y privada del derecho a recibir cultura e instrucción. Otros agentes sociales con capacidad para decidir sobre su educación escogieron los modelos educativos femeninos más acordes con sus particulares intereses políticos, económicos, morales y sociales.

Comencé las primeras páginas de este libro llamando la atención del lector sobre la escasez de estudios en nuestro país acerca de las maestras y la pertinencia de los mismos. Quisiera

ra decir ahora algunas palabras más a favor de este tipo de estudios. La reconstrucción histórica de la trayectoria profesional de la maestra es un objeto de análisis privilegiado porque refleja la ambigua relación entre la condición femenina y el estatus profesional de la mujer. De esta manera, en cada situación histórica se articulan problemas y contradicciones claves en la propia estructura social y, en consecuencia, aparecen tipos de maestra que responden a las nuevas funciones asignadas a la mujer.

Pasaré ahora a exponer algunos de los argumentos utilizados por los ilustrados para defender la imposibilidad de instruir a la mujer y justificar el estado de inferioridad femenina. ¿Qué presupuestos teóricos manejaron nuestros ilustrados para negar a la mujer el derecho de instrucción?, ¿qué planteamientos dieron luz verde a la implantación del modelo de *maestra analfabeta*? Para responder a esta pregunta analizaré la opinión de Rousseau y Kant, a quienes considero representantes de la mentalidad de la época. Las teorías de estos autores expresan la opinión dominante sobre la cuestión de la educación femenina. La referencia a sus obras será utilizada como apoyo teórico para delimitar el terreno sobre el que se construyó el edificio mental que justificó la insuficiente preparación que habrían de recibir las primeras maestras.

El desarrollo del sistema educativo sienta, como vengo indicando, sus bases teóricas en los planteamientos defendidos por los ilustrados. El hecho de que no existan posiciones confrontadas respecto a un tema que en nuestros días es objeto de múltiples debates resulta de por sí muy significativo. Curiosamente los grandes nombres del pensamiento, los sabios que esbozaron el proyecto político, social y educativo del que somos herederos, no manifiestan ningún recelo cuando pasan a analizar la cuestión de la naturaleza femenina. Y, precisamente, es en esos puntos compartidos donde se van gestando los fundamentos que posibilitarán el modelo de *maestra analfabeta*, cuya principal misión será reproducir la deficiente cultura de la mujer con el fin de consolidar su estado de dependencia.

Mi propósito es ahora señalar esas páginas que con tanta frecuencia han sido olvidadas por nuestros investigadores sociales. Veamos cuáles son las posturas de Rousseau y Kant. Concuerdan en que el estado natural de la mujer es el de dependencia, pues opinan que la natural debilidad que supone la

maternidad le lleva a necesitar un hombre a su lado para que la proteja, la cuide y produzca los bienes materiales necesarios para el sostenimiento del hogar, porque «la economía del varón consiste en ganar [y] la de la mujer, en ahorrar».²

Por supuesto que estos hombres eran conscientes del estado de desigualdad en que se hallaba la mujer, pero el caso es que este hecho no se consideraba un problema social.³ La imposibilidad natural asignada por su condición femenina a la *maestra analfabeta* la excluye del derecho a participar en la educación de los niños, que no de las niñas, y por tanto del derecho a recibir los rudimentos de la alfabetización. Las diferencias entre hombres y mujeres están determinadas en su opinión por cualidades naturales y/o sobrenaturales que determinan para estas últimas su destino: el hogar y el matrimonio.

El destino de la mujer es uno, el mismo para todo el sexo femenino: la maternidad y el matrimonio. Y para llevar a buen fin este cometido la naturaleza ha tenido a bien dotarla de ciertas características —la dulzura, la paciencia, la limpieza y el pudor— que de momento son suficientes para educar a sus retoños. La exaltación de estas cualidades terminará por dar lugar a altas tasas de participación femenina en la escuela, espacio público, que requiere la presencia de una maestra para cuidar de hijos ajenos. Junto a estas peculiaridades, que aseguran el éxito en el cumplimiento de su papel como madres y que la mujer trae al mundo al nacer, Kant añade otras que le permitirán justificar la dependencia conyugal femenina: mente agradable y ágil, más apta para los detalles que para los principios generales, talento natural para el arte de la astucia, tendencia a la coquetería y los adornos. Dos funciones, maternidad y matrimonio, que justifican su exclusión del edificio cultural. La mujer es el sexo completo. Nace con todo aquello que necesita para desarrollar su actividad, para realizarse como ser humano. Ahora resulta más fácil entender por qué no supone ningún problema que la mujer sea incapaz de obrar

2. Kant, I., *Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y lo sublime* (Madrid, 1990), p. 259.

3. Rousseau, J.-J., *Émile o de la Educación* (Barcelona, 1973). Hans Van Crombrugge muestra en qué medida el papel social que se le asignó a la mujer estuvo muy condicionado por las nuevas estructuras culturales de la familia burguesa. Véase «Rousseau on Family and Education», en *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education*, 2 (1995), pp. 445-480.

según sus propias máximas, que le falte inteligencia para llegar a concluir sus propios principios. Rousseau y Kant van más allá. No dudan, lo afirman: carece de autonomía, está incapacitada, castrada por naturaleza. Su estado natural sólo puede ser uno, el de dependencia. Su condición de insuperable inferioridad la convierte en sujeto dependiente, sin otro remedio que obedecer al hombre. Incapacitada para deducir la regla de sus acciones a partir de sí misma, sin principio estable, sin carácter, como apunta Kant, su filosofía no consiste en entender, sino en sentir. De esta manera su ámbito de acción queda reducido al terreno de lo práctico. El carácter sensible, que no intelectual, del sexo femenino determina el criterio por el cual debe guiarse la educación de la mujer. Kant llega a proponer una lista de lo que las mujeres no deben saber, que resulta, cuando menos, curiosa.

Veamos. La mujer «no debe estudiar historia, ni geografía, ni geometría, ni el principio de razón suficiente o de las mónadas; su instrucción no ha de ser fría, ni especulativa; tampoco deben preocuparse por ampliar su memoria, tan sólo su sentimiento moral. Resulta igualmente innecesario que conozcan las principales divisiones de los países, su potencia y sus gobernantes. Para nada les sirve estudiar la estructura del universo. Una mujer que tenga la cabeza llena de griego (y cita a una tal señora Dacier), o que mantenga discusiones profundas sobre mecánica, como la marquesa de Chastelet, únicamente puede en todo caso además tener barba». Prejuicios no le faltan. En su línea de defensa de la racionalidad masculina, tan opuesta al estado de dependencia femenina, inclina la balanza a favor del hombre: «la inteligencia bella [...] abandona para la inteligencia infatigable, metódica y profunda, las especulaciones abstractas o los conocimientos que son útiles».⁴

Justificada su exclusión, la mujer queda eliminada del derecho de ciudadanía.⁵ ¿Para qué les iba a servir a estas primeras maestras de escuela pública saber leer o escribir? La única educación que debían recibir las mujeres, siguiendo la opinión de estos autores, era la que sus madres les pudieran propor-

4. Kant, I., *Pedagogía* (Madrid, 1983), pp. 68-69.

5. Elshtain, J. B., *Public Man, Private Women: Women in Social and Political Thought* (Oxford, 1981); Landes, R., *The Culture and Politics of Work* (Londres, 1988); Thomas, P., «Jean-Jacques Rousseau, Sexist?», *Feminist Studies*, 17, 2 (1991), pp. 195-217.

cionar. Efectivamente, tanto Rousseau como Kant otorgan a la mujer el papel de maestras de la infancia para el varón, y de sus hijas durante toda la vida: «Del esmero de las mujeres depende la primera educación de los hombres. Educarlos cuando niños, cuidarlos cuando sean mayores.»⁶ Por ley natural, las mujeres, tanto por sí mismas como por sus hijos, están a merced de los hombres y «cada uno debe disciplinar a su sexo». Se hace bien confiando a las madres la educación de sus hijas y «eximiendo a éstas de los libros» porque la cultura «debilita [...] los encantos mediante los cuales ejercen ellas su gran poder sobre el otro sexo». En la mujer «todos los primores deben agruparse únicamente para realzar el carácter de lo bello», pues «le resultan insoportables todos los mandatos y todas las presiones bruscas. Ellas lo hacen todo únicamente porque así les agrada».⁷ El paso desde este estado de naturaleza al de civilización choca con la resistencia natural de la mujer para acatar los mandatos propios de la disciplina.

Ahora nos encontramos en condiciones de comprender por qué Rousseau no consideraba aconsejable separar a Sophie de su familia. ¡Fuera nodrizas, ayas y demás personal empleado para sustituir la figura de la madre! Según él, sólo si la mujer era educada en el hogar por su madre se podía asegurar una voluntad firme para educar a sus propios hijos. El problema era que esas madres eran analfabetas y sólo podían transmitir a sus hijas tradicionales comportamientos específicamente femeninos y domésticos —pero no instrucción— que reproducían en las pequeñas esa imprescindible cultura femenina tan apropiada para asegurar los lazos de dependencia. En este sentido, se explica la crítica de Roland Martin, que afirma que Rousseau pide para la educación de Sophie la destrucción de todos aquellos rasgos no deseables con el fin de potenciar una educación adecuada a las funciones sociales de proliferación de la especie que se le atribuían; según este autor, la educación de Sophie no es el resultado de un proceso natural, como opina el ginebrino (puesto que si se nace con unas cualidades no es necesario aprenderlas), sino productivo.⁸

6. Rousseau, J.-J., *Émile...*, op. cit., pp. 248-250.

7. Kant, I., *Pedagogía*, op. cit., p. 105.

8. Roland Martin, J., «Sophie y Émile: Estudio de un caso de prejuicio sexista en la historia del pensamiento educativo», *Educación y Sociedad*, 1 (1993), pp. 127-145.

En la misma línea de Kant, Rousseau juzga que los estudios de la mujer no deben ser teóricos. En su formación tendrían que conformarse con aplicar los principios hallados por el hombre. Kant llegará a afirmar que la mujer, por su función social de dependencia, «debe conocer más a los hombres que a los libros». Las madres deben intervenir sirviendo de ejemplo para que sus hijas desarrollen sus disposiciones naturales, su comportamiento ha de ser irreprochable. De esta manera, cada generación transmitirá a la otra sus conocimientos y experiencias.⁹

Ahora bien, el caso de Emilio era diferente. Su educación se confiaría a un tutor que guiaría sus pasos hasta el momento en que cumpliese la mayoría de edad, los veinte años, considerada adecuada para actuar de acuerdo con sus propios principios. Emilio llegará a ser una persona libre y sometida a las leyes de la sociedad civil de la cual es miembro de pleno derecho. La naturaleza de Emilio no es fija, como la de Sophie. Él sí alcanzará el estadio de hombre ilustrado, preparado para participar en la sociedad como ciudadano. El tutor de Emilio no puede ser analfabeto; al contrario, precisa ser un hombre muy instruido para llevar a buen fin la difícilísima tarea que tiene encomendada.

2. La maestra maternal (1838-1876)

No creo que haga falta convencer a nadie de que la maternidad ha sido y es una de las funciones biológicas que en mayor medida determinan la exclusión o inclusión laboral femenina. La función maternal no sólo exige un tiempo de gestación, sino un largo proceso de formación y compromiso educativo. Normalmente la madre y el padre no suelen dedicar el mismo tiempo a esta tarea, como sería lo lógico. Lo cierto es que en la mayoría de los casos la mujer, aunque trabaje fuera de casa, ocupa más tiempo que el hombre en el proceso de crianza y formación de sus retoños. Las personas que nos dedicamos a la educación podemos atestiguar la presencia mayoritaria de madres en los consejos escolares. La maternidad es por tanto una de las funciones biológicas que en mayor medida han condicionado el papel social de la mujer dentro y

9. Kant, I., *Pedagogía*, *op.cit.*, pp. 34 y 105.

fuera del hogar. Sin embargo, este concepto ha ido variando notablemente su significado. Hoy ser madres no limita la actividad de la mujer en la misma medida que en el pasado. De hecho, la exclusión que define el modelo de *maestra analfabeta* tuvo lugar al considerar la maternidad como el destino natural y/o sobrenatural de la mujer. A consecuencia de tal mentalidad, estas primeras maestras, por su condición de mujer, chocaron con una barrera de serios prejuicios sociales y se vieron reducidas al nivel de «seres que sienten». Rousseau o Kant, como acabamos de señalar, reflejan en sus obras el encadenamiento a esa función biológica, a ese estado de dependencia «natural», de la mujer de su tiempo. De ahí que a la *maestra analfabeta* se la excluyera de las escuelas de niños y del derecho a recibir instrucción.

La *maestra maternal* desarrolla su actividad en la primera fase de la revolución industrial, primera mitad del siglo XIX. Las escuelas de párvulos en España comienzan a aparecer en este momento para resolver una cuestión social y atender las necesidades de la clase obrera. La difusión de este modelo, que inicialmente sólo existía en Inglaterra, *infant schools*, pasa por tres fases: en Inglaterra se desarrolló hasta 1820; en Francia de 1820 a 1830; y en el resto de Europa, desde 1830 a 1840. De esta manera en Francia aparecen en 1826, en Italia en 1828, en Hungría en 1837, en Suiza en 1827, en Dinamarca en 1828, en Checoslovaquia en 1832, en Alemania en 1830, en Estonia en 1839, en Portugal en 1834, en Polonia en 1839 y, finalmente, en España en 1838. Las funciones que se asignan a este modelo están condicionadas por un entorno consciente de la necesidad de poner fin al estado de analfabetismo femenino para evitar que la mujer, desde su papel de madre, frene, como viene haciendo, el camino hacia el progreso social. Infancia y mujer son ahora dos acicates importantes en la formación del nuevo sistema social y moral. En la década de 1830 los políticos y reformadores unen sus esfuerzos en favor de la infancia, dan un paso hacia delante y reclaman una presencia femenina más cualificada dentro y fuera del hogar. Todos estos acontecimientos van a producir un cambio importante en el concepto de maternidad.

¿Qué sucede en España para provocar este viraje? Algo tan importante como el surgimiento del sistema nacional de educación, que será ampliamente documentado en los siguientes capítulos. La intervención del Estado en materia educativa pro-

vocará una fuerte demanda de las escuelas y agentes educativos necesarios para cubrir los nuevos requisitos escolares. Ante esta situación los gobernantes deciden iniciar la inclusión de la maestra en las escuelas públicas de niños, y así tiene lugar su segunda fase de incorporación en el sistema educativo y su primera inclusión en las escuelas de niños. Sin embargo, este proceso de incorporación se inicia tímidamente. Ciertamente es que comienzan a abrirse las puertas a la alfabetización femenina, pero con límites, sin confiar en la capacidad de la mujer para dirigir sola una escuela de niños, con algunas excepciones que trataré más adelante. Los prejuicios sociales, la dependencia femenina y el papel de subordinación de la mujer continúan limitando su actividad, esta vez en el espacio público, la escuela. Efectivamente, la *maestra maternal* es necesaria en el aula a modo de complemento del maestro. Repleta de cualidades femeninas y maternales, tiene a su cargo tareas menores, de subordinación y apoyo. Ahora las funciones de sumisión y dependencia que la mujer desarrolla en el hogar se extienden a la escuela y de la misma manera que la madre es indispensable en el espacio doméstico como complemento del padre, la *maestra maternal* es imprescindible en el aula como complemento del maestro; pues, mientras él asegura el principio de autoridad, ella, desde su condición femenina, es la encargada de cuidar maternalmente a la infancia proletaria.

Hasta ahora las afinidades entre Rousseau y Kant han sido empleadas para esbozar las bases de lo que he denominado *maestra analfabeta*, las discrepancias entre ellos serán de gran utilidad para comprender la mentalidad social que justifica el modelo de *maestra maternal*. La dicotomía cultura-hombre/naturaleza-mujer, defendida por ambos, me ha servido para explicar la aparición del primer modelo; ahora una nueva dicotomía, bello/sublime, me va a permitir fundamentar el segundo.

Cuando Kant analiza la naturaleza de la mujer se muestra más comprensivo, menos duro que Rousseau. Si para Rousseau la mujer es «aquella Circe enigmática que convertía en cerdos a los hombres, haciéndoles regresar a sus instintos, a su naturaleza animal»,¹⁰ Kant muestra su total desacuerdo con esta afirmación. Según él, la naturaleza del bello sexo no sólo no

10. Molina Petit, C., «Ilustración y feminismo. Elementos para una dialéctica feminista de la Ilustración», en Amorós, C., *Feminismo e Ilustración, 1883-1992* (Madrid, 1992), p. 11.

supone un peligro para conseguir la armonía social que conduce al progreso, sino un elemento de complementariedad muy necesario y útil para alcanzarlo. Las diferencias naturales que presentan los sexos comienzan a apreciarse, en su opinión, desde tempranas edades; pues, a diferencia de los niños, las niñas tienen dominio de sí a una edad en que «nuestra juventud masculina bien educada es todavía indómita, torpe y apocada, son muy sensibles para advertir la más pequeña falta de atención y de respeto hacia ellas, tienen el fundamento principal del contraste en la naturaleza humana de las cualidades bellas con las nobles».¹¹

En total desacuerdo con Rousseau, Kant afirma que la influencia femenina es necesaria y positiva, porque la naturaleza, además de imponer a la mujer la finalidad de conservar la especie, también ha confiado a ésta, dada su sensibilidad para lo bello, la tarea de refinar la sociedad. Su misión consiste en pulir al sexo sublime en asuntos estéticos, y exhortarle a la moralidad por vía del sentimiento de lo bello, que es *a priori* consustancial a la mujer. Éste es un argumento llave para comprender, por ahora, el modelo de la *maestra maternal*. Desde el momento en que Kant admite que la influencia de la mujer es positiva está cuestionando un problema no sólo de índole natural sino también social, porque el efecto que ejerce la madre en el núcleo familiar se extiende pronto, a través de ese germen depositado en las generaciones venideras, sobre la sociedad en su conjunto.

En buena lógica con lo anterior, Kant, uno de los máximos representantes de la burguesía de su tiempo, aboga por el matrimonio; unión perfecta, complementaria donde cada uno aprende del otro aquello de lo que carece. El casamiento no se produce por la necesidad imperiosa de que el hombre ponga frenos a las pasiones de la mujer, tal como apuntaba Rousseau, al contrario, la unión de lo bello con lo sublime permite que la pareja se constituya en una persona moral única «animada y regida por la inteligencia del hombre y el gusto de la mujer».¹² La inteligencia del hombre es sublime, pero no bella; la de la mujer es bella y nunca puede llegar a ser sublime; diferencias que vienen determinadas por la naturaleza. El descu-

11. Kant, I., *Observaciones...*, op. cit., pp. 66-67.

12. *Ibidem*, p. 86.

brimiento de atractivos morales entre el hombre y la mujer constituye la primera base de un buen entendimiento, antesala del matrimonio. Kant, que afirma no querer desconocer la primorosa diferencia que la naturaleza ha tenido a bien establecer entre las especies humanas, encuentra en esta unión el escenario social idóneo donde cada sexo puede representar sus papeles aprendiendo del otro. La mujer «amplía» su sentimiento moral gracias al contacto con la inteligencia sublime; el hombre pule sus costumbres por la influencia positiva que recibe del sexo bello. En esta unión uno debe doblegarse al otro, y siguiendo la ley de la naturaleza, a su entender, el más débil, la mujer, se somete al más fuerte, el hombre. A él le toca mandar y a ella «dominar», porque la «inclinación domina y el entendimiento rige».¹³

El argumento utilizado por Kant, que justificó la influencia positiva de la mujer sobre el hombre, tiene un enorme valor para entender la demanda de una maestra en el aula, necesaria por su naturaleza de bello sexo, complementario e inferior, pero, al fin y al cabo, imprescindible. Si la mujer es necesaria como complemento en el hogar, también lo será en el aula, donde aporta las cualidades femeninas de las que el hombre carece. En la misma medida que ambos son necesarios en el espacio doméstico, serán igualmente imprescindibles en la escuela como complemento moral, que no cultural, planteamiento que excusa a la mujer de recibir una educación más elevada. De esta manera, la presencia de la *maestra maternal* es requerida en la educación para cubrir esas lagunas debidas a las supuestas diferencias naturales.

3. La maestra racional intuitiva (1868-1882)

En la primavera de 1996 la ministra de Asuntos Sociales, Cristina Alberdi, ofreció una conferencia en la Universidad Autónoma de Madrid para exponer los logros conseguidos por su gobierno en favor de los derechos de la mujer. «En mi época de estudiante —explicaba la ministra— estos temas —se refería al derecho de la mujer a abortar— no podían manifestarse en público porque te exponías a que te encarcelasen. Si

13. Kant, I., *Antropología en sentido pragmático* (Madrid, 1991), pp. 261-262.

a nosotras nos hubieran dicho que años más tarde estaríamos defendiendo estos asuntos en público nos habría costado creerlo.» Terminado su discurso, quiso señalar los avances conseguidos por su gobierno a favor de la igualdad y la democracia. Cuando llegó el turno de preguntas una inteligente alumna lanzó la siguiente duda: «¿Me gustaría que me respondiera por qué los ministerios de Sanidad, Educación y Asuntos Sociales, actividades muy próximas al papel que tradicionalmente ha ocupado la mujer, están a cargo de mujeres y no de hombres, y viceversa?» La ministra, que comenzó exculpando a los hombres de su partido, aseguró que no existía ningún recelo «consciente» hacia el sexo femenino. En su línea de defensa, Cristina Alberdi añadió que el ministro del Interior, Juan Alberto Belloch, acababa de nombrar un importante número de mujeres para desempeñar cargos de responsabilidad.

La pregunta de aquella alumna tenía más fondo del que a simple vista pudiera parecer. Efectivamente, nadie duda de que la participación femenina en nuestro actual modelo social sea cada vez más elevada. Hoy en día, la escuela acoge indistintamente a mujeres y hombres, y en apariencia ofrece una igualdad formal.¹⁴ Pero ¿cómo se reparte en el mercado laboral al nutrido número de alumnas que llenan las aulas de escuelas y universidades?, ¿qué causas producen la inserción mayoritaria de las mujeres en lo que Etzioni ha dado en llamar las semiprofesiones: enseñanza, asistencia social, enfermería y bibliotecas?¹⁵ En mi opinión, como he manifestado al comienzo, somos herederos, conscientes o inconscientes, de prejuicios ancestrales. El concepto de naturaleza femenina, que ciertamente ha sufrido modificaciones con el paso del tiempo, continúa operando como una de las causas que producen la exclusión o inclusión de la mujer en el mundo profesional. De ahí que la pretendida igualdad siga siendo un concepto difuso, utilizado para disfrazar una desigualdad de naturaleza sexual.

Son muchas las razones que limitan la participación femenina, pero la más importante sigue siendo sin duda la mater-

14. Subirats, M., y Brullet, C., *Rosa y azul. La transmisión de géneros en la escuela mixta* (Madrid, 1992).

15. Etzioni, A. (ed.), *The Semi-professions and their Organization* (Nueva York, 1966).

nidad; curiosamente, aunque la mujer no sea madre, la posibilidad de serlo la excluye de muchas ocupaciones. En la carta que Fernando Savater dirige a la ministra de Educación en su libro *El valor de educar* recoge irónicamente estos prejuicios sociales. «Me inquieta que cuando se avecina cambio de ministros los medios de comunicación y el público en general hagan cábalas sobre quién se ocupará de Interior, de Economía, de Justicia o de Asuntos Exteriores, pero Educación sólo suscita escasas y lánguidas conjeturas. No me imagino a qué puede deberse este curioso fenómeno.»¹⁶

La maraña de prejuicios que en nuestro sistema político-social continúan produciendo una mentalidad favorable a la inserción mayoritaria de mujeres en el círculo de las profesiones y ocupaciones tradicionalmente femeninas puede desensamblarse al poner en evidencia, como es mi intención, los contradictorios argumentos esgrimidos por las despejadas mentes de los liberales que en la segunda mitad del siglo XIX levantaron sus espadas con objeto de defender el derecho de la mujer a la instrucción y el deber del Estado a solucionar tan importante cuestión. Estos hombres, que tomaron conciencia del origen social de las desigualdades sociales, trillaron un campo de opinión favorable a la educación femenina. Por lógica, el siguiente paso que podía esperarse de esta toma de conciencia sería la inserción, sin reparos, de la mujer en el ámbito educativo y laboral. No fue así. Hasta comienzos del siglo XX la mujer no tuvo acceso a los niveles medios y superiores de la enseñanza. Las esperadas acciones quedaron reducidas a buenas intenciones. El papel tradicional que la mujer venía realizando en el hogar nubló sus despiertas mentes y se limitaron, en su mayoría, a ensalzar las virtudes de la mujer como educadora. De esta manera quedaron atrapados entre las aguas de la tradición y la modernidad, debatiéndose entre el origen social y natural o biológico de las desigualdades sociales, y aunque parecían estar de acuerdo con la necesidad de acometer la tarea de regeneración social a través de la educación, exceptuando a Labra, todos demuestran en sus manifestaciones orales y escritos recelos ante la idea de dotar al sexo femenino de una educación «idéntica» a la del hombre. Es probable que el contexto social no ofreciera otra solución, pero lo cierto es que compartían con sus antepasados la idea

16. Savater, F., *El valor de educar* (Barcelona, 1997), p. 169.

de que las funciones sociales que debían realizar las mujeres exigía dotarlas de una educación específica, diferente de la del varón. Pero creo que hay algo más. Movidos por una ideología económica se mostraron muy interesados en incluir, por razones que analizaré en su momento, a la mujer en una profesión que consideraron muy apropiada para ella. Nuevamente la maternidad, entendida ahora como función social, provocaría una fuerte demanda de profesoras, aunque en esos momentos el número de profesiones que se ofrecían a la mujer era más que reducido.

Los liberales de la segunda mitad del siglo XIX neokantianos y herederos del krausismo, incapaces de liberarse de la idea del destino teleológico impuesta por Kant al sexo femenino, recogen el testimonio de Condorcet y afirman que la experiencia maternal convierte a la mujer en idónea para dedicarse a la profesión de maestra. La influencia positiva y complementaria de la mujer, señalada por Kant, en el hogar, será el punto de partida que utilizarán los institucionalistas para proceder a la creación de un nuevo modelo de maestra, más preparada, con más «conciencia», de su función de riego para el cultivo de la mente infantil. El concepto de «madre concienciada», acuñado por Caroline Steedman, es a mi entender uno de los que mejor refleja el significado de este nuevo modelo de maestra¹⁷ que está destinado a compensar las deficiencias sociales y culturales de la infancia. La exigencia de dotar a la maestra de una mejor instrucción se originó al reservar un papel decisivo —apuntado ya en el segundo modelo de maestra— para la consecución de la regeneración social y moral. La educación de la mujer llegó a alcanzar en consecuencia la categoría de prioridad política.

La *maestra racional intuitiva* supone la tercera fase de su incorporación en el sistema de educación pública y su segundo momento de inclusión en las escuelas de niños. El término hace referencia a una profesional a quien se le exige cursar un currículum específico en escuelas normales de maestras, y de quien se pide una metodología para enseñar en el aula, que

17. Steedman, C., *Childhood, Culture and Class in Britain, 1860-1931* (Londres, 1990); «The Mother Made Conscious: The Development of a Primary Pedagogy», *History Workshop Journal*, 20 (1985), pp. 149-163, y «Prisonhouse», en Lawn, M., y Grace, G. (eds.), *Teachers: The Culture and Politics Work* (Lewes, 1987), pp. 117-129.

será la de Fröebel. La aparición del modelo de *maestra racional intuitiva* se solapa con la segunda fase del proceso de revolución industrial, momento en el cual se inicia el proceso de terciarización y la aparición de algunas profesiones femeninas, la primera de ellas la de maestra. El modelo de Fröebel, que comienza a difundirse en Alemania antes de la revolución de 1848, momento en que se produce su prohibición, pronto se divulgó. Escuelas basadas en su metodología aparecieron en Inglaterra en 1850. En España surgen en 1876, en Portugal, 1882, en Inglaterra, 1874 —aunque la Fröebel Society se había abierto ya en 1873— en Japón, 1876, en Dinamarca, 1870, en Checoslovaquia, 1864, en Finlandia, 1861, y en los países latinoamericanos (Chile, Colombia, Ecuador, Costa Rica, Argentina) durante el último cuarto del siglo XIX. Este modelo es, al igual que los dos anteriores, aplicable al contexto internacional.¹⁸

Volveré a retomar el hilo de la argumentación empleada en los modelos anteriores para señalar las bases teóricas de este nuevo modelo de maestra. Veamos. Junto con los planteamientos expuestos por Rousseau y Kant, a quienes considero representantes del sentir de la mayoría, se produjeron, no por atípicos menos importantes, algunas contribuciones notables en defensa de la educación femenina, las cuales veían como social, que no natural, el origen de las diferencias entre los sexos. Condorcet, desde su condición de hombre ilustrado, rasga el velo de ignorancia que tan meticulosamente habían tejido sus predecesores, y rechaza el equivocado concepto de desigualdad natural defendido por sus contemporáneos para eliminar a la mujer del sistema público de educación. Convencido de que las desigualdades, a las que considera de origen social, se producen fundamentalmente al actuar la maternidad en la mujer como límite biológico a su actividad social, considera que las visibles desemejanzas entre los sexos son tan sólo el resultado del interés dominante de una época que al encumbrar al hombre como protagonista del progreso social relega a la mujer a la esfera del hogar. En su obra están trazadas las líneas teóricas del modelo de *maestra racional intuitiva*. La referencia a su legado resulta de gran utilidad para comprender el principio de igualdad y democracia que encie-

18. Köhler, E. M., «The Swedish Kindergarten and F. W. Fröebel», en Ottó Våg, *Historia Infantiae...*, op. cit.

rra el modelo de maestra que aparece en España a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX.

Condorcet es muy consciente del peligro que supone para el progreso relegar a la mujer a la esfera privada y doméstica. La desigualdad es como un virus que se extiende con rapidez. Si a la mujer se la excluye de un derecho que se reserva al hombre, la instrucción, el espíritu de desigualdad que se aplicaría a un sexo se extendería bien pronto a los dos. Su razonamiento es muy lógico. El argumento expuesto por Rousseau y Kant no conduce a esa pretendida igualdad tan proclamada por los ilustrados. En opinión de Condorcet, el Estado tiene el deber de hacer posible la igualdad entre los sexos, ofreciendo a las mujeres el derecho a recibir la misma educación que los hombres. A su entender, los derechos naturales de hombres y mujeres son inalienables y anteriores al Estado; razón suficiente para que éste garantice, mediante una igual instrucción pública, el desarrollo de las disposiciones naturales de ambos sexos. Condorcet da un paso decisivo. Y va más allá. Por supuesto que hombres y mujeres presentan diferencias notables, pero el origen de tales desigualdades se encuentra en el proceso de socialización al que hombres y mujeres han sido sometidos: «Yo no creo que pueda asignarse entre ellas y los hombres [...] ninguna diferencia que no sea obra de la educación [...] no es la naturaleza, es la educación, es la vida social la que causa esta diferencia [...]. Han acostumbrado a las mujeres a la idea [...] de lo que es honesto [...], es tan razonable para una mujer ocuparse del adorno de su figura como lo era para Demóstenes el cuidar su voz y sus gestos.»¹⁹ Acababa de poner el dedo en la llaga.

La moralidad tan proclamada por Kant sufre el ataque directo de Condorcet. Las madres, más tarde las maestras, inculcaban en sus hijas la tradición de unos comportamientos virtuosos, sentimentales, bellos y abnegados; de esta manera, se aseguraba el estado de dependencia femenina. Condorcet, que denuncia el sometimiento de la mujer al varón como algo negativo, hace notar que «los hechos han probado que los hombres tenían o creían tener intereses muy diferentes a las mujeres, y que en todas partes han hecho contra ellas leyes

19. Condorcet, M. de, «Sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía», en Puleo, A. (ed.), *Condorcet, De Gourges. De Lambert y otros. La ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII* (Madrid, 1993), p. 103.

opresivas [...] estableciendo entre los dos sexos una desigualdad». ²⁰ Por ello, la igualdad entre hombres y mujeres no será viable si se niega a la mujer el derecho a participar en la vida pública por medio de leyes; la mujer deberá recibir la misma educación pública que el hombre. Rousseau y Kant hablaban de lo que veían: desigualdad, inferioridad, dominación, etc., pero las razones que producen este hecho son, según Condorcet, sociales, que no naturales.

Rompiendo las barreras de la tradición Condorcet cede el paso a esa otra mitad del género humano excluido del mensaje de la Ilustración. Para él, la mujer por su condición de ciudadana, tenía derecho a participar en la vida pública y en las instituciones sociales; y era un deber del Estado hacer posible el despliegue de los derechos naturales e inherentes de las personas por medio de la educación.

Es muy prudente al reconocer que su condición de hombre le deja en desventaja para ganarse la confianza del sexo femenino: «Desde que Rousseau afirmó que sólo estaban hechas para cuidarnos y sólo eran aptas para atormentarnos, no debo esperar que declaren estar a mi favor.» Efectivamente, Rousseau y Kant, al reducir el trabajo de la mujer a las tareas de reproducción de la especie no sólo limitaron la competencia entre hombres y mujeres, sino que obstaculizaron el camino hacia la paz, el progreso y la felicidad. A diferencia de Rousseau y Kant, Condorcet, partidario de que la mujer reciba una educación pública, se muestra convencido de la capacidad del sexo femenino para actuar según principios propios, sin necesidad de que le vengan dictados por el hombre. Por ello, no duda en advertir de los peligros que supone para el progreso castigar a la mujer a permanecer relegada a la esfera privada y doméstica; una mujer instruida supone para él un complemento añadido, ya que puede desempeñar la función de maestra en el hogar. La experiencia de la maternidad hace posible que la mujer responda, en su función de maestra pública, a las dificultades que pudiesen plantearsele con los niños, porque «el arte de enseñar se adquiere con el uso y se perfecciona con la experiencia», así, si a la experiencia le añadimos la necesaria instrucción obtenemos como resultado una maestra con-

20. Condorcet, M. de, «Cartas de un burgués de Newhaven a un ciudadano de Virginia» (1787), Puleo, A. (ed.), *ibidem*, p. 95.

cienciada con su trabajo. La presencia en el hogar de una maestra doméstica, capaz de «velar por sus estudios en el intervalo de las lecciones sería de gran utilidad al progreso social». Su propuesta es que las madres de familias menos pudientes colaboren en la tarea de educar a sus hijos.

El hombre trabaja durante muchas horas fuera de casa. La mujer, por el contrario, consagra su vida al cuidado de sus hijos. Condorcet trata de sacar el mayor provecho de este tiempo que la mujer pasa en el hogar y asigna a las madres el papel de educadoras. Aunque la maternidad exige que la madre dedique importantes años de su vida a criar a sus hijos, no impide que la mujer que quiera, y esté preparada, puede participar en la vida pública. Condorcet no es un ingenuo, sabe que la maternidad es una función importante en la mujer, y considera que es natural que ella, más débil que el hombre, críe a sus hijos durante los primeros años; la maternidad es pues una situación que obliga a la mujer a llevar una vida más retirada, más doméstica. Esta circunstancia puede ser «un motivo para no preferirlas en las elecciones, pero no puede ser de ninguna manera motivo de su exclusión legal».

La mujer, que cuida de niños y niñas durante los primeros años, conoce mejor que nadie la naturaleza infantil al haber dedicado gran parte de su tiempo a tratar con ellos en el hogar, lugar donde ha desarrollado esas cualidades tan apropiadas, fruto de su experiencia maternal, para comprender a la infancia: «El carácter de dulzura y firmeza, paciencia y celo, bondad y una especie de dignidad [...] exactitud y finura, flexibilidad y método.»²¹ Todas las características que la mujer ha ido aprendiendo por su condición de educadora en el hogar la convierten, en su opinión, en candidata idónea para desempeñar el oficio de maestra. Ahora bien, para Condorcet no existen comportamientos ni cualidades innatos en la mujer, pues ambos son efecto de su experiencia maternal. De esta manera, la naturaleza de las cualidades femeninas que define Condorcet la coloca en el polo opuesto respecto a las posturas mantenidas por Rousseau y Kant en su defensa de las madres educadoras. Sin embargo, existe una similitud entre ellos: ya sea como madres, como en el caso de Rousseau o Kant, o como maestras públicas, como en el caso de Condorcet, todos

21. Condorcet, M. de, *Escritos pedagógicos* (Madrid, 1992), pp. 63, 95, 98-99, 105.

parecen apoyar que las maestras sean mujeres. Tal acuerdo es, como mostraré, uno de los principales argumentos en favor de la feminización de la enseñanza primaria. Ya veremos en qué medida los krausistas españoles van a apoyar, en la misma línea de Condorcet, que la experiencia de la mujer como madre y en la crianza de sus hijos la hace la candidata más capacitada para ponerse al frente de las escuelas.

Consecuentemente con este planteamiento, Condorcet, aunque consideraba conveniente que hubiese maestros de ambos sexos en la escuela pública, creyó que la mujer, por su experiencia en la crianza de los niños, estaba más capacitada que el hombre para esta tarea. En efecto, Condorcet y más tarde los krausistas y los froebelianos se pronunciaron a favor de la inserción laboral de la mujer en la enseñanza, a quien juzgan más apta que el hombre para desempeñar el oficio de maestra al haber observado desde una edad temprana el desarrollo social de la infancia.

Aunque la naturaleza de esas cualidades se considera un producto social, no natural, el lector podrá observar en qué medida los planteamientos defendidos por los liberales del último cuarto del siglo XIX para poner a la mujer al frente de las escuelas ocultan importantes intereses económicos. En efecto, la ideología económica lleva a estos hombres a crear un terreno de opinión favorable entre las propias mujeres, a quienes se hizo creer que eran insustituibles en el aula. No obstante, es importante señalar que el alto número de maestras que estos argumentos iban a producir permitió justificar, por otro lado, su exclusión de aquellas parcelas laborales, por supuesto mucho mejor pagadas, que quedaron reservadas a los hombres.