

Education Policy Analysis Archives

Volume 9 Number 19

mayo 22, 2001

ISSN 1068-2341

A peer-reviewed scholarly electronic journal
Editor: Gene V Glass, College of Education
Arizona State University

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

Copyright 2001, the **EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**.
Permission is hereby granted to copy any article
if **EPAA** is credited and copies are not sold.

Articles appearing in **EPAA** are abstracted in the *Current Index to Journals in Education* by the [ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation](#) and are permanently archived in *Resources in Education*.

Género y construcción de identidad profesional: el caso de la maestra en vías de profesionalización (de los años 50 a los 60 en el franquismo intermedio)

Sonsoles San Román Gago

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Mi propósito en este artículo es profundizar, mediante el análisis de testimonios vivos de maestras en edades comprendidas entre 65 y 70 años, en los elementos básicos, discursos ideológicos y representaciones simbólicas, que constituyen la identidad de una generación de maestras situadas en un contexto histórico clave para la historia de mi país: el franquismo intermedio, que tiene lugar en el proceso de la modernización que se produce en el paso de los años 50 a los 60. Con la intención de introducir al lector en el tema, comenzaré por señalar los antecedentes de la profesión de maestra en España. Una vez explicadas las circunstancias que propiciaron la línea ascendente hacia la

profesionalización de la maestra, y después de señalar los obstáculos que debió vencer hasta conseguir su equiparación profesional con el maestro, pasará a contextualizar e interpretar, en términos culturales, las actitudes, imágenes y motivaciones que han ido apareciendo, cargadas de valor simbólico, en la marcha del discurso de las maestras. Este artículo, que viene así a cubrir una laguna de investigación en España, enfocada además en un período muy particular y determinante, pretende invitar al lector a reflexionar sobre un fenómeno social de máxima actualidad: el de la feminización docente, visible en la mayoría de los países, que salpica, más allá del espacio educativo, a los ámbitos económicos, políticos, religiosos y culturales de un país.

Abstract

It is my aim in this article to carry out a thorough examination of the basic elements, ideology and symbolic representations which constitute the identity of a generation of schoolmistresses belonging to a crucial period in Spanish history: that of the intermediate Francoism, during the process of modernization which took place at the end of the 1950s. The investigation is based on live testimonies of schoolmistresses between the ages of 65 and 70. First, I will point out the antecedents of the profession of schoolmistress in Spain and show how circumstances made her role gradually and increasingly more important. Then I will reveal what kinds of opposition and obstacles schoolmistresses came up against and had to overcome in order to obtain professional equality with male colleagues. Finally, I will contextualize and interpret, in cultural terms, the attitudes, images and motivations, which turned out to be very symbolic, that arose during the interviews with these women. This article, which fills a large gap in research on this subject, concentrates on a very particular and decisive moment. It is my intention to invite the reader to reflect on a social phenomenon of great importance today: that of the feminization of teaching, which can be seen in most countries and whose influence can be observed, not only in a country's educational system, but in the economic, political, religious and cultural spheres as well.

1. El contexto histórico: la larga marcha de la profesionalización de la maestra española (Fases y tipologías).

Por las desventajas de su género, el reconocimiento de la profesionalización de las maestras en España fue más difícil de conseguir que el de los maestros [1]. En los comienzos de la constitución del Estado en España, allá por 1834, un modelo social patriarcal dominado por la iglesia y un estado autoritario, demandaba la presencia en el aula de una maestra, "esposa, criada o hija del maestro", al que acompañaba en sus clases para crear un ambiente familiar y cálido y ayudar en tareas subordinadas. La superación de esta situación se produjo como consecuencia de cambios políticos, económicos, educativos y religiosos que tiñeron el tejido social de la España del último cuarto del XIX con los colores de la modernidad. Sin embargo, antes de la constitución del Estado en

España hubo maestras, aunque eran sólo de niñas. De esta manera, puede decirse que la trayectoria de la maestra española en su camino hacia la profesionalización atraviesa por tres modelos que van dibujando la línea de la tradición a la modernidad: la *maestra analfabeta* (1783-1838), la *maestra maternal* (1838-1876) y la *maestra racional intuitiva* (1876-1882)[2].

En consonancia con las exigencias de modernización, a finales del siglo XIX se produjeron en España importantes cambios a favor de la profesionalización de la mujer. A partir de entonces, y hasta 1914, la situación se mantuvo sin cambios importantes en materia educativa. Un salto crucial e importante ocurrió durante la Segunda República (1931-1936), momento en que confluyeron una serie de circunstancias favorables a la igualdad entre hombres y mujeres, junto con requisitos que elevaron al magisterio a la categoría de estudios superiores; desaparece durante esos años el fenómeno de feminización, y la profesión, además de contar con mayor prestigio, se vio favorecida con un mejor salario. La victoria de Franco en la Guerra Civil, la dominación de la iglesia y el autoritarismo falangista, dieron lugar a una importante regresión hacia el anterior modelo patriarcal, situación que produjo tanto la disminución de profesores como de calidad educativa. Finalmente, la muerte de Franco y la recuperación de los principios democráticos que ocurrió durante el proceso de transición hacia la democracia fueron ofreciendo la estabilidad e igualdad que necesitaba la sociedad española para salir de la crisis económica, social y política.

Para comprender los modelos de maestra en el camino hacia la profesionalización resulta necesario señalar el cambio de status de la maestra en las diferentes fases de la política y la historia social de España. En efecto, la profesión de maestra ha estado condicionada por el papel social asignado a la mujer en cada contexto histórico-social y, de esta manera, la imposición de un modelo de educación femenina ha tratado de asegurar la división de funciones masculino-femeninas en respuesta a las exigencias sociales, económicas, políticas, culturales y educativas de cada situación social. Mi intención es retroceder en el tiempo y señalar así los cambios históricos y sociales que producen esos avances y retrocesos y van mostrando las fases de incorporación de la maestra al sistema público de educación en España.

1. 1. Primera fase de incorporación: La *maestra analfabeta* (1783-1838)

Como todos los procesos de modernización, el pleno desarrollo de la dialéctica entre progreso e involución en la España Contemporánea se despliega plenamente a partir de la época liberal en un sentido estricto, tras la muerte de Fernando VII en el año 1833. No obstante, a pesar de que se haya señalado, con razón, el carácter de la Ilustración española como Ilustración insuficiente [3], puede considerarse que las primeras reflexiones sobre el papel de la maestra en la educación tuvieron lugar en el marco de la agónica prolongación final del Antiguo Régimen, entre 1770 y 1830. En esta fase, estructurada por el contraste entre reacción y progreso, el orden patriarcalista de todas las instituciones monárquicas se encarna en el campo educativo en la figura profesional de una maestra recluida en la esfera familiar; ya que dentro de una estructura educativa, en la cual la segregación femenina seguía constituyendo su divisoria básica, la maestra sólo es concebida como profesora de niñas. Esta concepción segregacionista suponía de hecho el que la mujer estuviese destinada a lo que se entendía por formación cultural

específicamente femenina (labores y religión). En este sentido, en correspondencia con el perfil de la educación de la mujer, las exigencias curriculares de la maestra se limitaban a asegurar las mismas habilidades femeninas que debía transmitir a sus alumnas, sin que se tuviese en cuenta la más mínima formación intelectual [4].

Entiendo por *maestra analfabeta* una mujer de quien no se exigen conocimientos elementales, tales como saber leer o escribir, para trabajar como maestra. Este modelo, que aparece en el contexto histórico de la Ilustración, a pesar de las iniciativas de Carlos III, no se modificó hasta bien entrado el siglo XIX, la década de 1830, período en el cual comienza a aparecer en España el Sistema Nacional de Educación[5].

Con el modelo de *maestra analfabeta* tiene lugar en España su primera fase de incorporación, vía exclusión, en la escuela pública de niñas. La mujer, a quien se consideró el "sexo completo", quedó incapacitada para enseñar en las escuelas de niños. La pervivencia de este modelo, desde 1783 a 1838, fue la consecuencia del desinterés de la clase media por apoyar las iniciativas que se produjeron en favor de la alfabetización femenina durante el reinado de Carlos III[6], así el requisito de que la mujer española aprendiera a leer quedó reducido a una buena intención ante los fuertes vínculos entre Iglesia y Estado que se produjeron durante el reinado de Fernando VII, que encuadró la educación femenina en rígidos patrones religiosos[7]. Por ello, en contraste con el modelo de "mujer productiva" que Carlos III trataba de obtener[8], la educación de la mujer durante el reinado de Fernando VII, que sufrió, como vengo indicando, un retroceso importante, quedó encajada en las barreras de fuertes prejuicios religiosos. De hecho, las escuelas creadas por el monarca aparecían con una nueva función: acomodar el nivel de conocimientos impartido en las escuelas a las demandas económicas y sociales de cada municipio. Fernando VII establecía en el *Plan y Reglamento* de 1825 cuatro tipos de escuelas para niños y niñas y, con ello, cuatro modelos de maestros y maestras diferentes en cada una de ellas. Su objetivo político era reproducir los privilegios de clase, y para ello no dudó en utilizar la educación como medio. De aquí que, a pesar de los intentos por alfabetizar a la mujer acaecidos durante el reinado de Carlos III y el Trienio Constitucional (1821-1825), el modelo de *maestra analfabeta*, excluida del derecho a recibir cultura añadida a la naturaleza de su sexo, y, por tanto, eliminada de las escuelas de niños, persistiera hasta la década de los 30.

1.2. Segunda fase de incorporación: la maestra maternal (1838-1876)

A partir de 1833, el proceso iniciado en 1830 tiende a profundizarse, abriéndose la etapa final y decisiva de la revolución liberal en España, que en el campo educativo podemos considerar que finaliza, precisamente, con la Revolución de 1868, el destronamiento de Isabel II, y el inicio del denominado *sexenio democrático*.

Con el proceso de relativa radicalización que supuso la etapa progresista, en coincidencia con las reformas educativas de Juan Álvarez Mendizábal, se produce una primera y profunda reestructuración de la enseñanza básica. De esta manera, la figura de la *maestra analfabeta* pronto sería sustituida por un modelo de maestra, a la que podríamos llamar *maternal*, que supuso su segunda fase de incorporación a la escuela pública y el primer momento de inclusión de la maestra en las escuelas de niños.

La *maestra maternal*, cuya presencia, en principio, se demanda para el espacio de párvulos, aparece así como "complemento natural" del maestro, a quien ayuda en tareas menores. Las funciones que debe desempeñar en el aula se entienden a modo de extensión de los roles que realiza como mujer en el espacio privado, el hogar. Ahora, el maestro y la maestra son tan necesarios en la clase como el padre y la madre en el hogar. En este sentido, la presencia de la maestra en el espacio público ayuda a reproducir no sólo ese ambiente familiar que, según Montesino (1791-1849)[9], niños y niñas necesitan para crecer sin deficiencias, sino, igualmente, permite asegurar las funciones sociales asignadas a cada sexo.

En 1838, el legislador obligó a abrir la Escuela Normal de Maestros de Madrid. Después de la Ley del 38 comenzaron a crearse Escuelas para formar maestros en provincias. Con ello, la profesionalidad requerida del maestro, fuese alta o bajo, estaba asegurada. Pero, ¿dónde, cómo o, por quién aprendía la maestra [10]?

Montesino encuentra una solución que, además de ser cómoda, va a resultar económicamente ventajosa para el Estado. Sus propuestas iban a permitir cubrir a bajo coste las demandas de escolarización de niños y niñas. Las resoluciones tomadas en el *Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental*, de 26 de Noviembre de 1838, inspirado en las ideas de Montesino, permitían ahorrar recursos. El maestro podría en las horas que no fueran de la escuela, y en conferencias domésticas, instruir suficientemente a las maestras.

Así, frente a la maestra analfabeta, y como superación de la misma figura, se proponía el modelo de un maestro preceptor de sus propias compañeras, a falta de Centros especializados en la formación de las maestras -la primera Escuela de Maestros se abrió en Madrid en el año 1936, la de maestras no se abriría hasta 1857, 19 años más tarde.

Esta propuesta alcanzaba su máxima percepción ideal en el caso de los maestros casados (lo que en algún caso llegó a considerarse un requisito previo), que aparecen así como preceptores naturales de sus cónyuges femeninos. Nos encontramos con un modelo institucional que refuerza a la vez los vínculos de unión conyugal en el matrimonio, al tiempo que concibe la estructura del proceso educativo como una ampliación o proyección del familiar. No obstante, dentro de esta institucionalización, y supuesta la superior cualificación siempre del padre marido, se sigue considerando que el grado de conocimiento necesario a estas maestras maternas no tiene porque pasar de un mínimo muy elemental.

Muy conveniente sería que los maestros, por medio de sus mujeres unos, y otros valiéndose de sirvientas idóneas, agregasen en el mismo edificio, aunque en salas separadas, una escuela de párvulos o una de niñas, a la elemental de niños (...), (pues) para servir útilmente una escuela de niñas no se necesitan grandes conocimientos[11].

La R.O. de 11 de enero de 1853 - declarada vigente en todas sus partes por otra de 11 de mayo de 1876, que únicamente derogaba la limitación de tener 24 años para poder ejercer, al no poner limitación de edad-, exigía acreditar a todo aspirante a maestro de párvulos: una buena conducta moral y religiosa, *ser casado y hallarse en disposición de ejercer el cargo de maestra o ayudante la esposa u otra mujer de la familia*. Los vínculos de parentesco más inmediatos aseguran ese cálido ambiente familiar que debía irradiar el

aula escolar. Pero, sobre todo, y lo que es más importante, con la sola contratación del maestro, y por consiguiente cubriendo sólo un sueldo, se conseguían dos agentes educativos por el precio de uno. Por último, teniendo en cuenta el control moral sobre la mujer, y el peligro que suponía su inserción en el espacio público, cabe destacar la naturaleza moral de esta propuesta, que evita el peligro del atractivo que se podría producir al encontrarse en el aula dos desconocidos.

El problema de la formación de las maestras no era tanto económico, cuanto social y moral. La concepción educativa de la Revolución liberal, como he señalado al referirme a este período, también en España, suponía, en principio, una estrecha asociación entre ciudadanía y educación, pues se consideraba que la plenitud de la ciudadanía (expresada en su forma más radical en la instauración del Sufragio Universal), exigía una formación intelectual básica que pasaba, desde luego, por la alfabetización (a pesar del hecho de que la mayor parte de la población española, fuese masculina o femenina, continuaba siendo básicamente analfabeta). Sin embargo, la propia concepción liberal de la ciudadanía constituía ya una visión masculinista de la sociedad, y ello a pesar de que el Sufragio Universal aparece en el proceso de la revolución liberal contemporánea española en sus dos procesos de democratización más significativos (en el *sexenio democrático*, entre 1869 y 1873, y, más tarde, entre 1890 y 1923). Se trataba de un Sufragio Universal masculino del que se encontraron excluidas las mujeres hasta la Segunda República de 1931. Semejante *patriarcalismo político* era también mucho más explícito y profundo en el caso de la profesionalización de la mujer, e incluso en la esfera educativa; pues ella seguía apareciendo como un elemento subordinado y específico de la institución familiar, y era a través de la misma como se integraba en la reflexión y en los proyectos educativos de los legisladores liberales. La mujer es reconocida como sujeto social en tanto que individuo institucionalmente definido por la organización familiar de cada época. En este sentido, el propio Gil de Zárate -una de las figuras que continuó siendo más significativa en el campo educativo entre 1830 y 1851-, durante la década de 1850, como principal promotor de la reforma en el terreno administrativo, desveló prejuicios[12] y excusas que no hacían más que ocultar la naturaleza del problema de la formación de las maestras. Gil de Zárate, que seguía considerando a la mujer un elemento subordinado de la organización familiar, consideraba que era más *"necesaria a las familias pobres que los hombres. (...) El trabajo manual le suele ofrecer una ganancia superior a la mezquina dotación de las escuelas (y, en caso de ejercer) (...) no es en ellas una carrera como en los hombres, (...) en las clases pobres, el hombre que busca esposa la quiere libre para que atienda exclusivamente a las tareas de la casa y al cuidado de los hijos"*[13].

El modelo de *maestra maternal* no se modificó de manera sustancial con la promulgación de la Ley Moyano, aunque sufrió ligeras modificaciones. Las causas hay que buscarlas tanto en el reemplazo que se produjo en la administración española -después de 1851, Gil de Zárate sería sustituido por Carderera y otros-, como en los intereses del legislador, que ya no eran los mismos. Por otro lado, la influencia de Montesino -que a imitación del sistema inglés, donde aún predominaba el magisterio de hombres en las escuelas, consideraba necesaria la presencia de maestro y maestra en el aula-, se había atenuado ante la presencia de una nueva situación: en los países colindantes con España -Francia, Inglaterra, Italia, etc.- había maestras al frente de la educación de las niñas. A la causa administrativa se sumaba otra de naturaleza política y la modernización empezaba a reinterpretarse, en un cierto proceso de secularización más avanzada, en términos ideológicos como europeización.

Todas estas circunstancias condujeron a la promulgación de la Ley Moyano en 1857. Un año más tarde, 1858, se abrió oficialmente el primer Centro oficial destinado a formar maestras: la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid. Es cierto que la Ley Moyano legisló una situación de desigualdad educativa, y consiguientemente social y económica para la mujer, sin embargo, fue la primera Ley que obligó a crear un centro oficial para formar maestras. El legislador ensanchaba así un nuevo espacio, mostrándose más que benévolo con el nivel de cualificación requerido a la maestra; puesto que su contenido formativo seguía condicionado por la visión de una maestra maternalizada, cuyo conocimiento venía a ser, ante todo, la explicitación y desarrollo de sus supuestas virtudes como madre.

1.3. Tercera fase de incorporación: *maestra racional intuitiva* (1876-1882)

Con el paso del tiempo, a medida que los cambios políticos acaecidos durante el siglo XIX exigen mayor nivel de cualificación a la maestra, el reducido lugar asignado por Moyano a la formación del sexo femenino se fue dilatando hasta requerir la presencia de un personal femenino más cualificado. El viraje fundamental coincide, por supuesto, tanto con la fase de radicalización de la revolución liberal que representa la Gloriosa Revolución de 1868, como con la apertura de un proceso de democratización general de la sociedad española, que de forma conflictiva va a reflejarse en todos los ámbitos de la vida nacional. En el proceso del denominado *sexenio democrático*, entre la promulgación de la Constitución de 1869 y la I República de 1873, se consuman todos los presupuestos progresistas del denominado liberalismo radical[14].

Así, en la medida en que la mujer es reclamada para entrar a formar parte en la obra del progreso social era necesario reciclarla con nuevos principios racionales y metodológicos. A consecuencia de esta exigencia comienza a consolidarse a finales del XIX un tercer modelo de *maestra racional-intuitiva*, que supuso tanto la tercera fase de su incorporación al sistema de educación pública, como el segundo momento de su inclusión en las escuelas de niños.

Desde una perspectiva filosófica e ideológica general, este modelo se inscribía en el desarrollo del krausismo, como forma específica del liberalismo en su dimensión intelectual y en las condiciones históricas y específicas de la España del siglo XIX. Como es sabido, la filosofía krausista en su reinterpretación a través de Sanz del Río, primero, y, finalmente, de los intelectuales de la I.L.E., en torno a la figura de Francisco Giner de los Ríos, respondía a las necesidades de un proceso de secularización fuertemente condicionado en España, tanto por la permanencia del poder y control de los núcleos más integristas de la Iglesia Católica, como de las propias condiciones de gran desigualdad social, desde un punto de vista de clase. El liberalismo krausista era ya, en sí mismo, desde un primer principio, derregeneracionista -aunque éste término sólo se convirtiese en un significativo manifiesto a partir de la crisis nacional del 98. Así, frente al carácter radical y directo de los conflictos sociales de la desigualitaria sociedad española del siglo XIX, que van a tener su máxima radicalización en el proceso político de la I República de 1873, la filosofía y la pedagogía krausista hacían de la regeneración educativa un proyecto a largo plazo de reforma paulatina de las mentalidades, la moral y las prácticas del pueblo español. De este modo, las prácticas educativas se convertían en una forma decisiva de política pedagógica para la regeneración social. Y, en este sentido, semejante regeneracionismo educativo debía, necesariamente, incorporar a la mujer a este proceso

de evolución progresiva, de convertirla en un elemento más de la transformación educativa del país.

Por otra parte, la situación que provocó en nuestro país la revolución industrial exigía de la mujer una formación racional para convertirse en agente de producción dentro y fuera de la célula familiar. El nuevo modelo de maestra asociado al proyecto político de regeneracionismo educativo del krausismo nace de nuevas necesidades sociales, económicas y políticas. Las iniciativas promovidas por Fernando de Castro, una de las figuras significativas del krausismo en el *sexenio democrático*, en favor de la educación femenina, junto con los esfuerzos que efectuó para lograr un cuerpo de maestras privadas, de institutrices, a la altura de las nuevas necesidades sociales, contribuyeron de forma muy especial en la consolidación del modelo de maestra *racional-intuitiva*, que encontraba su fundamentación en la definitiva incorporación de la pedagogía de Fröebel, pudiendo hablarse en su momento de consumación final, hacia 1882 [15], de la configuración en el campo de la pedagogía de un krausofroebelismo [16].

La exigencia de racionalidad que emana del contexto social alcanzó no sólo al modelo de maestra, sino, igualmente, a los métodos de aprendizaje. Los hombres y mujeres de la Institución Libre de Enseñanza, continuadores de la tradición de la política pedagógica krausista en 1860, se plantearon tanto la inadecuación del método educativo -que en esos momentos era el de Montesiño-, como la necesidad de buscar nuevas bases metodológicas más acordes con el modelo de aprendizaje. Comenzaba así una nueva controversia que arrastraba un nuevo concepto de crianza. Se criticó el aprendizaje por imitación y hábito; se buscó un método más suave, más reflexivo, más acorde con la naturaleza infantil, más respetuoso con la individualidad de los pequeños. Los colores y formas del método de Fröebel se manejaron para adornar los espacios sociales destinados a dar cobijo a las nuevas exigencias sociales y políticas de la sociedad liberal. Curiosamente, a partir de entonces, la profesión comenzó a feminizarse [17].

Las cosas habían cambiado, pero, al igual que hubiera sucedido en la configuración de los anteriores modelos de maestra, la mujer se siguió considerando el medio para alcanzar el nuevo modelo de sociedad. La educación de las madres y maestras era ahora más importante en la medida en que la influencia femenina se considera determinante para la formación de las siguientes generaciones.

Después de 1881, con la llegada al poder del partido liberal, la educación nacional recibió un gran impulso y comenzó a atribuirse un importante papel a la cualificación de la maestra. Se mejoraron a un "*tiempo las condiciones personales y materiales del magisterio público* (y se favoreció) (...) *la elevación de la mujer en este orden de la vida, en el cual con tan irresistible inferioridad se le ha tratado*" [18]. Aunque las medidas tomadas por Albareda, que procedió a la modernización de los estudios de maestra, constituyen la base para la reorganización del currículo de las maestras, todas estas reformas no iban a cristalizar de una forma bien arraigada precisamente hasta el decenio de los años 1880.

Las maestras de 1880 (todavía) no aprendían, ni, por tanto, enseñaban, y la cultura general femenina, en las clases media y alta apenas podía representarse matemáticamente por algunas décimas sobre cero (leer, escribir, recitar el catecismo y sumar, no muy expeditivamente), y las de las clases bajas estaban tan a cero que casi no existía[19]

Así a principios del XX se puede hablar ya de equiparación, que no de igualdad profesional. Proceso ya mejor estudiado, entre 1882 y 1931, los avances de la profesionalización de la maestra van a integrarse en los propios esfuerzos de la renovación educativa que representa el frente cultural y educativo de la modernización liberal en su última y definitiva fase.

Como en el caso de la propia cultura científica, la importancia en términos cualitativos de la obra inspirada por los hombres de la I.L.E. va a suponer el horizonte de vanguardia en el que se inscribe el desarrollo de la lucha por la plena profesionalización de la maestra. Significativamente, una de las personalidades más relevante de los hombres de la I.L.E., Rafael de Altamira, será nombrado Director General de Instrucción Pública.

La maestra comienza así una andadura profesional, en la cual deberá vencer serios obstáculos sociales al compás de los cambios sociales, políticos y económicos que acontecen en la España del siglo XX. Los momentos de gloria vividos durante la Segunda República se pierden en la noche de los tiempos, y España comienza a vivir la peor de sus pesadillas: la Guerra Civil y los posteriores coletazos van a producir un retroceso en el reconocimiento profesional de la maestra. Veamos ahora la mentalidad de la maestra del franquismo intermedio, momento histórico clave en este camino hacia la profesionalización, el que tiene lugar en el contexto de modernización del franquismo (en el paso de 1950 a 1960).

2. La maestra en el franquismo intermedio



Figure 1. Promoción de maestras y maestros, 1954-55. Instituto "Otero Pedrayo", Orense. Patio de recreo. Fotografía cedida por Marisa Sobrino, alumna del centro.

Los aspirantes a maestro en esta imagen son 9, todas las demás mujeres. En el margen izquierdo se aprecia la presencia de dos hombres, posiblemente un sacerdote y el director.

Es curioso el *semblante serio* de los futuros alumnos, alzados en pie al fondo de la fotografía y entrelazando sus brazos en señal de camaradería, comparado con los *rostros sonrientes* de sus compañeras, sentadas debajo de ellos en las escaleras del patio, con las manos cruzadas sobre sus faldas (símbolo de moralidad), que posan mirando a la cámara y sin rozarse entre ellas.

Magisterio en España no nació feminizado, como en el caso de Argentina, dejó de ser, como he señalado en las páginas anteriores, un trabajo de hombres para convertirse en una profesión de mujeres por razones económicas, sociales, religiosas y políticas.

2.1. Situación histórica de referencia

En 1936 tuvo lugar una crisis que dio lugar a una revolución social basada en un modelo de educación de integrismo nacional-católico. El paternalismo educativo, unido a la situación de estancamiento económico y de autarquía productiva, produjo una regresión en la figura del magisterio. Como consecuencia de la rerruralización que se produce en España después de los años 40, la gente vuelve al campo, y se retrocede a un modelo de *maestra integrista*.

Tras la fase del integrismo nacional católico de los años 40, la salida de la dictadura franquista de su situación de aislamiento y autarquía, y su progresiva integración en la cultura europea de la época -un proceso que va a durar no menos de 25 años-, vuelve a replantearse la cuestión del género en la enseñanza básica. Por una parte, la propia formación del integrismo católico va a continuar modulando las mentalidades y la sensibilidad de la mayor parte de las maestras que se van incorporando ahora a la enseñanza en la fase del pequeño desarrollo del franquismo intermedio de los años 50. Desde esta perspectiva, la especial vinculación de las maestras de los años 50 con la enseñanza infantil se encuentra engarzada con la compleja idealización de la vocación. Pero, por otra parte, las mismas necesidades de un proceso de industrialización creciente de la sociedad -que culminará, como es sabido, en los años 1960-, empiezan a imponer las exigencias de los principios de adaptación técnica y estudio neutral del conocimiento característico de una profesionalización secular. Ambas exigencias, la tipología y las actitudes de las maestras, que cristalizan profesionalmente en los años 1950, representan una formación de compromiso que va a intentar, precisamente, justificar, de nuevo, la especificidad profesional de las maestras por su definitiva vocación, sensibilidad y afinidad femenina.

Hacia 1950, tras la derrota de las potencias continentales fascistas, tiene lugar en la sociedad española el inicio de una lenta evolución hacia el modelo de sociedad europea occidental. En 1953, los acuerdos con los E.E.U.U. producen un primer pequeño desarrollo que favorece el inicio minoritario del turismo y las primeras salidas de emigrantes hacia Europa. Ese pequeño desarrollo supone tanto una pequeña expansión del movimiento obrero como, y sobre todo, el inicio de la formación de unas nuevas clases medias, que aspiraban a la reproducción de las formas de vida materiales consumistas y a una mayor secularización de los valores por la utilización de los modelos de desarrollo, en plena expansión neocapitalista de la sociedad europea, para la reconstrucción posterior a la II Guerra Mundial. A consecuencia de todo ello, tiene lugar la primera gran crisis política del régimen. Momento determinante para el renacimiento

del movimiento obrero clandestino que tiene lugar, fundamentalmente, a través de las protestas universitarias de la generación del 56 [20] y el choque final de febrero de aquél año; que provocó la destitución de Joaquín Luis Jiménez como Ministro de Educación Nacional y supuso el reencuentro de la minoría intelectual crítica con el oprimido pueblo. Como movimiento sin perspectivas políticas, el movimiento estudiantil de 1950 idealiza ese reencuentro. Aunque el conflicto es reprimido a partir del 56, muy lentamente, y protagonizado por esa generación a la cual pertenecen las maestras que toman parte en el grupo de discusión que voy a analizar, se inicia un proceso de evolución por compromiso entre la superación del modelo integrista y las crecientes exigencias de profesionalización inherentes a la modernización industrial. La figura de la maestra refleja esta situación. En el caso paradigmático para esta generación de maestras rurales se les exige cumplir una función neorregeneracionista: ilustrar a los campesinos, pero sin desvincularlos del régimen.

... durante las últimas décadas los maestros españoles creo que han encarnado y agudizado el ethos tradicional de la pequeña burguesía [21]

En los años 50 se vuelven a replantear todos los problemas entre mujer y magisterio. Una dualidad de carácter contradictorio, pues mientras el polo magisterio está marcado progresivamente, el polo mujer lo está regresivamente. En tanto que maestras, las mujeres que entran en la enseñanza en los años 50 son, inevitable y relativamente, progresistas, por cuanto llevan a cabo y cumplen con una función de ilustración. En cambio, como católicas, de orientación también conservadora, se sienten regresivamente vocadas o destinadas a la regeneración del pueblo. La misión ilustradora, llevada a cabo por estas maestras neofranquistas, se encuentra, de este modo, inspirada por el espíritu del socialcatolicismo que, en tanto las determina como vocadas o destinadas a la regeneración del pueblo, lo sigue haciendo desde valores tradicionales con resonancias integristas.

2.2. Tradicionalismo *versus* progresismo en el proceso de profesionalización: Polos ideológicos y dinámica de las actitudes en un grupo de discusión de maestras del decenio de los 50.

La composición del grupo de discusión estuvo estructurada desde la hipótesis de una reproducción del sistema social y biográfico de las maestras de aquella época, en las cuales podría tener lugar la tensión del tradicionalismo progresivo en su proceso de profesionalización. La totalidad de la biografía de las maestras sería, entonces, paralela a la totalidad de un régimen marcado por la transición de una sociedad tradicional a una sociedad moderna de carácter semidesarrollado. En este sentido, como afirma Jesús Ibañez en *Más allá de la Sociología*, "*Cada fenómeno social es expresión particular, pero unitaria, de la vida social*". Su estudio nos pone siempre "*en presencia de dos totalidades -únicas estructuras significativas de cualquier fenómeno social-: la totalidad histórica que es la sociedad, la totalidad biográfica y personal que es cada individuo*" [22]. Dos totalidades cuya "*ley estructural y genética*" hay que comprender y desvelar. Sólo desde este "*doble enfoque*" -subraya- podremos "*captar el sentido objetivo y subjetivo del fenómeno*". Según esta perspectiva metodológica, a la que llama enfoque motivacional, no se trata de buscar "*el factor que pone en marcha el comportamiento -la causa- sino la ley interior de todo el proceso de comportamiento*". Este nivel de motivación -en el que actúan los sujetos que se estudian y habita el investigador- se encuentra, así, situado a un nivel psicosocial, por cuanto es a la vez biográfico e histórico.

Sólo en este contexto teórico puede captarse el contenido simbólico, ambivalente y contradictorio de los procesos sociales. El grupo de discusión resulta un instrumento metodológico privilegiado para esta perspectiva motivacional, crítica y cualitativa. El sentido del discurso en el grupo permite reconstruir de esta manera los intereses de los actores en su contexto social e histórico, al tiempo que expresa los elementos básicos que constituyen la identidad del grupo. Por ello, aunque se trata de una situación micro, desvela las prácticas culturales y los elementos compartidos por el colectivo en una situación macro. Quiere ello decir que su discurso personal, moldeado socialmente, se presenta muy similar al de otras maestras, en este caso las de la generación del franquismo intermedio.

Este grupo de discusión -en el que participan cinco maestras en edades comprendidas entre 65 y 70 años que se iniciaron en el magisterio en los años 1950-, resultó encontrarse dividido en dos bloques muy desiguales, tanto por su orientación ideológica como por su mundo de origen y referencia: a) el *bloque tradicional*, compuesto por cuatro maestras españolas y; b) el *núcleo moderno*, que representa una maestra irlandesa. A su vez, *el bloque tradicional* se caracteriza por un marcado predominio del polo afectivo frente al polo intelectual; los valores tradicionales de carácter afectivo intensamente maternalizados priman y se anteponen, llegando a aparecer como vía para el conocimiento. En este sentido, el discurso del *bloque tradicional* puede, además, calificarse de un discurso predominantemente femenino-intuitivo. Por el contrario, el *núcleo moderno* afirma la prioridad del conocimiento, la articulación de la vocación profesional, así como su independencia en torno a la cuestión del género. Al tratarse de una maestra irlandesa, pero con larga estancia en España, de orientación política de "izquierda" y experiencia sindical como militante de Comisiones Obreras, sus actitudes y su discurso constituyeron un contrapunto sistemático frente al discurso del *bloque tradicional*. En el *bloque tradicional*, en coherencia con su propia dominancia, destaca a su vez la fracción "amorosa", muy vinculada a una concepción del magisterio como vocación de género predominantemente femenina e, igualmente, muy unida a la condición de madre (esta fracción está sobre todo compuesta por dos maestras jubiladas). De modo complementario, la otra fracción, que siendo igualmente de orientación tradicional subraya menos los componentes afectivos, adopta una actitud que puede denominarse de adaptación convencional al papel de la mujer en la enseñanza.

El estímulo inicial, que se centró en la cuestión de la elección de la profesión, fue introducido, de forma semidirectiva, pero con una gran libertad respecto de los distintos aspectos de la identidad profesional de la maestra. Las maestras comenzaron, poco a poco, a tomar posiciones en torno a una cuestión relativa al género marcada por la ideología dominante de los años 50. En la dinámica del grupo pudo así observarse con claridad la existencia de dos posiciones enfrentadas, *tradición y modernidad*, como dos visiones del proceso educativo, cuya génesis se debe tanto a factores culturales como biográficos. De las cinco maestras que forman el grupo cuatro han vivido experiencias comunes, la otra, que comparte con ellas el ejercicio de la profesión, no sólo desconoce el contexto social vivido por ellas en la España de los años 50, sino que, además, ejerce en el sector privado. Aunque estas diferencias biográficas van a producir pronto desacuerdos entre ellas, pudo observarse que en el grupo tuvo lugar una formación de compromiso para llegar a cierto consenso.

Dentro de la fracción de maestras católicas tradicionales, que comenzó a ejercer en los años 50, la situación políticosocial condicionó, como veremos, sus visiones y,

consiguientemente, sus posiciones personales acerca de la profesión. Sus actitudes están ligadas a un contexto social de discriminación profesional de género, en el cual, -como ellas apuntan- "*magisterio estaba muy bien considerado para la mujer, y para el hombre se consideraba poco*". Semejante visión profesional constituía el reflejo de una sociedad en la cual la mujer seguía una trayectoria profesional fuertemente condicionada por el rol familiar que se le asignaba. En este sentido, la maestra, pero también el maestro[23], pueden llegar a sufrir una infantilización de por vida.

... nos consideran como niñas (...). Mis hijos, a veces, dicen: "mamá, por favor, pareces una niña, es que hablas como una niña". Te pones a su nivel de tal forma que es que parece que no evolucionas, que sigues siendo una niña

Así, mientras que para la mujer el ejercicio de la profesión de maestra no suponía ninguna ruptura con sus tradicionales roles, para el hombre, cuyo trampolín social era pensado desde un horizonte más dilatado, no parecía constituir su lugar "natural": "*se decía que el maestro que no valía para hacer otra cosa se quedaba en maestro, algún caso había también*".

La otra postura, que adopta una actitud democrática y ofrece una visión del proceso educativo estrictamente profesional, afirma: "*...es bueno que haya ambos sexos en la profesión (...), muchas veces se decía 'el que no vale para ir a la Universidad ha ido a la Escuela Normal'; lo cual es absolutamente erróneo porque depende de donde vivías y de los medios. Yo siempre he defendido que ha habido una selección en sentido positivo para magisterio, porque en la familia campesina el chico que valía para los estudios o se iba al Seminario o se iba a la Normal; luego era el que valía para los estudios...*"

Después de describir como profesiones femeninas: "*magisterio, más que ninguna, enfermería, farmacia y toda la gama de Filosofía y letras*", el grupo enlaza con la actualización de la cuestión. Una cuestión frente a la cual el *bloque tradicional* se identifica con la casi absoluta feminización de la imagen del magisterio español. Una imagen atravesada por la diferenciación y el contraste entre la enseñanza privada y la pública. La mayor feminización en las escuelas privadas -hecho que prueban las estadísticas- vendría determinada, en su opinión, por la subordinación de la mujer maestra al marido en el desarrollo de sus respectivas carreras.

en enseñanza privada, en una ciudad como Madrid, la proporción de mujeres ha subido (...) hay muchos maestros y profesores enseñantes que se casan, entonces si entre la pareja uno opta por hacer la oposición y tener que marcharse, este suele ser el hombre. La mujer, en la privada, se queda al cuidado de los niños, pero no porque sea menos capaz de sacar una oposición

De este modo, la profesionalización de la mujer maestra sigue apareciendo en la mentalidad del grupo como derivada, subordinada, respecto de la posición familiar. Esta posición social subordinada se ve, además, de forma consecuentemente reforzada por la minusvaloración socioeconómica de la mujer, pues el valor del trabajo y promoción de la mujer es siempre recompensado, en términos económicos, de manera inferior al del hombre. De hecho, a las mujeres se les paga menos. La lógica social coincide con la lógica familiar: el lugar de la mujer se encuentra, o bien en el hogar, o bien en aquellas formas de profesionalización deficiente o subalterna que le permiten no alejarse de lo que

han asimilado como obligaciones familiares.

Mientras las maestras católicas del *bloque tradicional*, que aducían que los motivos de su elección eran vocacionales y por amor a los niños, salían, como veremos, en defensa de la feminización de la profesión; el *núcleo progresista*, volvía a defender una visión profesional del proceso educativo disociada e independiente de la cuestión del género. En este sentido, y en el propio núcleo central del grupo de discusión, la marcha del debate reflejó *las contradicciones entre condición social femenina e imagen profesional*.

El grupo trata de describir las posibles causas que han producido la fuerte feminización de la profesión. Frente a este tema vuelven a aparecer, nuevamente, dos posiciones contrastadas. Por una parte, la maestra apunta la importante incidencia del factor económico, "*porque se les paga menos*", situando la cuestión en el contexto de la estructura y estratificación global. En contraste, el *bloque tradicional* de maestras católicas resalta, en principio, el carácter específico de la relación de género en el proceso de interacción y comunicación educativa: "*... porque para el trato con los niños se veía como una cosa más femenina, y se suponía que el hombre debía ser cabeza de familia*". Lo que no obsta para que de forma implícita afirmen, además, la relación de clase entre hombre y mujer desde la perspectiva de la estratificación: el hombre, como tal, posee un status superior que, a la vez que valoriza su trabajo en el mercado, parece distanciarle -en el preconsciente de este *bloque tradicional*- de la relación educativa en los niveles elementales.

En el grupo de discusión comienza a anudarse con fuerza el componente social y biográfico. El *bloque de maestras tradicionales*, tras esgrimir la importancia del factor social, se ayudan mutuamente y enlazan sus argumentos en defensa del carácter específico de las cualidades de la mujer para el desempeño de la profesión de magisterio: "*Los chicos de mi edad (...) recuerdan al maestro como algo agresivo. El maestro suele tener una actitud más desagradable, en cambio la maestra es maravillosa*". Desde la *posición progresista*, al contrario, defiende que la naturaleza diferencial de los géneros es puramente social y no biológica: "*eso es porque hubo épocas más autoritarias. El hombre tenía un papel y la mujer se consideraba menos en ese papel. Es importante tener ambos sexos en la profesión*". De este modo, la profesionalización del magisterio aparece unida a la superación de la discriminación por género.

El bloque de las maestras católicas tradicionales, en desacuerdo con tal consideración, aducen que el método que emplea el maestro es más autoritario y, con ello, menos acorde con la naturaleza del niño:

-yo he visto que tenían ellos un carácter muy poco femenino.

-... en el colegio hemos tenido dos. Los destinaron a párvulos y no aguantaron

-no tenían carácter para los niños

Así, mientras creen que afirmar mejor la condición femenina, están contribuyendo a profundizar la ideología dominante masculina y discriminatoria. Esta afirmación de la condición femenina se refuerza con la atribución de valores, fundamentalmente pasivos y adaptativos, asignados específicamente a la mujer:

-No tenían capacidad de paciencia, de soltura

-Es una cuestión un poco de paciencia, también de orden. Hay que tener ordenado todo el trabajo

-...la mujer está más capacitada

Desde la perspectiva progresista, en cambio, la maestra no cree "*que el profesor sea más rígido en sus esquemas*". Y, consciente de la influencia de los factores sociales en la elección de la carrera de maestra, es contundente en su apreciación: "*Destinada, diría yo*". Así, más que como una condición biológica, la asociación, supuestamente connatural entre la mujer y el magisterio, se concibe como un destino social.

Ahora bien, situándose una vez más en la *posición tradicional*, las maestras católicas, que defienden las cualidades femeninas y vocacionales para el desempeño del magisterio [24], no muestran conciencia alguna de la importancia de los factores sociales en su decisión de ser maestras. Sólo, y en un segundo término, llegan a reconocer que su elección pudiera deberse a una falta de opciones por motivos económicos, pero ninguna considera que las razones de su elección pudieran estar ocasionados por una exclusión social para el desempeño de otra profesión; no aducen abiertamente problemas sociales: "*Lo elegí por pura vocación*"; "*te tienen que gustar los niños*". Lo que supone tanto como proclamar un integrismo vocacional biológicamente condicionado.

Una vez más, de forma contradictoria, la contestación de la maestra de posición progresista, aunque no se produce inmediatamente y sabe esperar el momento oportuno, es decisiva: "*Yo protesto un poco por la palabra vocación. Creo que ha sido un poco el San Benito que le han colgado al maestro, sobre todo a la maestra; que no debe protestar, que no hay que pagarle bien*". Y, en este sentido, el integrismo vocacional es denunciado como una mistificación y una trampa del propio sistema social.

El desacuerdo entre las dos posiciones que aparecen en el grupo vuelve pronto a manifestarse. Así, en un momento en que el grupo debate qué clase de cualidades se necesita para desempeñar con acierto la profesión, las maestras católicas tradicionales, siguiendo la línea de apoyo a la feminización, defienden que el amor es más importante que el conocimiento; mientras la otra postura, que sigue igualmente la línea en defensa de la profesionalización, destaca que es el conocimiento, la experiencia, quien debe primar sobre el amor:

Lo fundamental es el amor a los niños. Al niño le das amor y lo entiende enseguida. Cuando tú verdaderamente quieres al niño, el niño se entrega.
(*Posición tradicional*)

La actitud (amorosa) es un error. El maestro más joven quiere complacer demasiado. Es la experiencia, y no el amor, lo que permite empezar a comprender que esas son personas, (...) pero esos conocimientos que sabemos a nuestras edades no los conocíamos al principio". (*Posición progresista*)

Su argumento acaba de tirar por tierra la hipótesis de que el amor a los niños sea un sentimiento innato femenino, quizá derivado de la experiencia de la mujer con la

maternidad, que determine la elección de la carrera de maestra. El amor, defiende la segunda postura, *"no tiene género y, además, es posible sentir el mismo amor hacia un niño que hacia un adolescente"*.

El grupo sigue debatiendo. Se interrumpe la discusión para preguntar si habría un momento en que hubiera tenido lugar una transición en los métodos didácticos. Sorprendentemente las maestras católicas tradicionales no muestran conciencia alguna del cambio social. Estas maestras, que afirman en un principio: *"ha sido sin darnos cuenta"*, llegan a considerar que las causas del cambio pudieran deberse a su tesón por reciclarse mediante cursillos: *"Las maestras hemos hecho muchos cursillos para enseñar las matemáticas de otra forma, el lenguaje...."*. Es, nuevamente, la postura progresista la que vuelve a poner de manifiesto la importancia del cambio social en tal proceso de transición: *"Yo creo que la legislación, aunque parece que no, sí cambia las cosas. La Ley del 70, que era una Ley que hasta cierto punto nació muerta, porque no contó con apoyo económico (...) no fue una maravilla, ni tampoco dio la preparación adecuada para el magisterio, pero significó un cambio que provocó una reacción de cierta inquietud en el profesorado, (...) lo mismo digo con la L.O.G.S.E., (...) aunque -añade- es responsabilidad del profesorado que ese cambio sea positivo"*.

Por último, la posición básica del *bloque tradicional* puede considerarse que arraiga, precisamente, en la evolución del primer franquismo contrarrevolucionario de los años 1940 al neofranquismo reorregeneracionista de los años 1950, inspirado, de una forma ambigua, en los valores comunitaristas del socialcatolicismo tradicional. Dentro de este nuevo marco social, y con esta ambigüedad fundamental, a las maestras rurales se les exige cumplir una función neorregeneracionista: ilustrar al campesino. Al llevar a cabo su cometido son, por un lado, progresistas, ya que deben cumplir con una función de ilustración, pero, por otro, ejercen su profesión como católicas y creen realizar una labor para la cual están destinadas, vocadas.

En una regresión colectiva, en la marcha del debate, las maestras del *bloque tradicional* recordaron anécdotas de sus días pasados en esa España nofranquista de la década de los años 1950. Relatos que reflejan tanto la ambigüedad entre imagen profesional y condición social femenina, como la función de subordinación vicaria y las contradicciones que se producen al constituirse en principio de ilustración y deseo. En sus narraciones estas maestras se alzan en sujeto-objeto dominante a través de la sublimación de la condición social femenina, pero dentro del mismo principio de subordinación social de la mujer.

Un día -cuenta una maestra- me dice el criado del patrón que si le daba clases a los mozos. ¡Yo, de ninguna manera! Ir por la noche a casa de los mozos (...), entonces el Concejal del pueblo se presentó con un grupo de jóvenes, de mozos del pueblo, a pedirme por favor que les diera clase, que ellos, los que iban con el Concejal, responderían que nadie me iba a tocar, y, después, irían a por mí para llevarme a casa. Efectivamente, fue una de las experiencias más bonitas que he vivido en mi vida. Ver a unos jóvenes tan rudos, tan así. Yo les enseñe a leer (...) y, claro, les *hacía una obra de caridad*.

Aunque las maestras de posición conservadora muestran su agrado con aquellos tiempos en los que *"el maestro tenía gran predominio sobre la religión. (...) Yo me acuerdo que antes ibas a misa con los niños, tenías como una participación, (...) hacías muchas cosas"*

con el sacerdote", no dejan de reconocer que la práctica religiosa "era una obligación". Las maestras, que comparten entre sí las mismas creencias religiosas, son conscientes de su función de subordinación frente a la autoridad eclesiástica: "Yo alguna vez tuve algún problema. Me comprometía con un trabajo y, luego, ellos no respondían. A mí me decían: 'Prepare usted a los mozos que les voy a confesar tal día. (...) Claro en aquellos pueblos en que había tantas nevadas, irte con todos ellos a Barco, y que el sacerdote no se acordara de ir".

Profesionales como maestras, y dependientes como mujeres, estas maestras católicas tradicionales eran utilizadas para cubrir espacios de retaguardia. Las autoridades del pueblo sabían sacar beneficio de cualquier actitud provechosa:

-Teníamos que hacer hasta de sacerdotes

-Yo, en la primera escuela era el veterinario, el médico, ponía inyecciones, (...) pasaba consulta, (...) compraba medicinas (hasta acompañaba a los familiares que sufrían la pérdida de algún ser querido) (...) en el primer pueblo al que fuí, llegué y había un niño de cuerpo presente (...). Allí conocí a todo el pueblo (...). Después quedó para toda la vida: donde quiera que había una persona difunta, allí que iba Nieves a rezar el rosario (...). Nunca tuve problemas con nadie, dice con orgullo.

La actitud de sumisión y amorosa complacencia de la maestra responde, cuando menos, a una necesidad social: evitar críticas, ser aceptada en el pueblo, sentirse querida. La maestra representa, desde su condición femenina, una función de autoridad subordinada que le convierte en centro de críticas y miradas. Sufre un control doble derivado de dos condiciones: ser profesional y ser mujer, ya que, en el espacio cerrado que representa el núcleo rural, ella es el centro de las miradas.

Al bajarme del caballo había alguien que me ayudaba. Si era un hombre siempre me cogía de la cintura. Yo siempre he tenido muchas cosquillas (...). Un día me dijo Don José; "Hija, tú eres el único cine, el único teatro, el único espectáculo que hay. Subes y bajas del caballo". (...) Todos miraban lo que hacías (...), había que tener mucho cuidado con lo que hacías, con lo que decías (...). Eras el modelo para todo. Donde se miraban todos. Eras un espejo.

La maestra, gran madre del pueblo, se convierte en ese objeto de deseo, cuya intensidad crece en la medida en que se hace más inalcanzable: *"Yo no sé si contar esto: en otro pueblo que estuve (...) estaba viviendo en casa de la otra profesora, (...) estaba viuda y me pidió que me fuese con ella, así le hacía compañía. Un día me dice el maestro: 'Ten cuidado de cerrar bien, bien, la ventana cuando te vayas a acostar. Hay un grupo de jóvenes, de mozos que están en la ventana puestos para ver si te ven desnudar (...). Otra vez, un señor que conocía a mi padre, me amenazó con decirle que le diría que mi novio me escribía todos los días. El cartero me llevaba la carta. Se conoce que a él esto le parecía mal, y me dijo: 'Mira, yo, si sigue escribiéndote tu novio todos los días voy a decírselo a tu padre. (...) Siguió escribiéndome, y se lo dije a mis padres (...). Mi padre no me puso muy buena cara".* Detrás del integrismo vocacional de la mujer como naturalmente destinada al pasivo cuidado de los niños y de los ignorantes, aparece, en definitiva, el autoritarismo del orden patriarcal tradicional que la destina socialmente a una posición de representante y reintegradora del orden social de forma subordinada.

En último término, la ambigua experiencia de evolución de estas maestras tradicionales, jóvenes representantes del neorregeneracionismo católico de los años 50, aparece como una exigencia misma de la evolución del régimen en su paso, desde una fase dogmática y contrarrevolucionaria, hacia una apertura modernizadora. Pero, al mismo tiempo, en el largo proceso de la profesionalización del magisterio español, esta misma experiencia biográfica y situación institucional educativa pone de manifiesto la profundidad de la contradicción entre la concepción feminizadora del magisterio y las exigencias de la emancipación social de las mujeres. De esta manera, la constitución de una imagen democrática y abierta de la profesión de magisterio parece depender de la superación de los, todavía existentes, residuos de su asociación discriminatoria con una feminización subordinada.

3. Consideraciones finales

En la actualidad han saltado a la prensa las quejas de las maestras que, conscientes de las amarras de su condición femenina, piden ser tratadas como profesionales. Las maestras atacan a los padres de no responsabilizarse con las tareas de crianza de sus hijos, de delegar en ellas un cometido que no les compete, y se niegan a aceptar. ¿Por qué se están produciendo estas demandas? Es evidente que la sociedad confunde la condición profesional de las maestras con su imagen femenina, y estas contradicciones están creando confusión en su tarea docente. Que la escuela es, como defienden, incapaz de suplir el proceso de socialización familiar; que las carencias de atención de los padres dan lugar a un modelo de infancia sobrecargado de actividades extraescolares; que los niños y las niñas no se comunican con sus padres y dedican su tiempo libre en ver la televisión y jugar con las videoconsolas, son los efectos de una polémica que esconde el agobio de unas mujeres que, muy conscientes de que la función maternal más allá de ser biológica es exigida como social, siguen optando por profesiones compatibles con su rol.

Detrás de este debate está el despertar de unas mujeres que exigen derechos profesionales; que quieren despojarse, en principio, de la lastra maternal que arrastra la profesión. En el último estudio que he realizado, que aparecerá publicado por el Instituto de la Mujer a finales de este año, he comparado mentalidades e imágenes sociales en tres generaciones de maestras (1940-1990)[25]. En los resultados de este estudio me ha sorprendido la posición de la mayoría de las maestras en defensa de la feminización en la docencia (sólo la generación de la transición democrática se llegó a cuestionar los posibles efectos negativos de la feminización). Mientras las maestras continúen asumiendo que la mujer tiene más aptitudes que el hombre para hacerse cargo de la etapa de infantil y de primaria, no será posible conseguir los derechos que exigen. En efecto, asumir esta mentalidad de inclusión en la profesión, tan peligrosa para el progreso social, es uno de los mayores enemigos en defensa de sus derechos profesionales. O lo que viene a ser lo mismo: reivindicar que magisterio es una carrera de mujeres es tanto como afirmar que existen profesiones masculinas y femeninas.

Es evidente que las mentalidades se producen en contextos que dirigen sus expectativas profesionales, que alumnas y maestras son receptoras de ese ambiente a favor de su incorporación en los ámbitos relacionados con las tareas tradicionales: sanidad, educación, etc. Las maestras, que han asumido los límites impuestos por la sociedad a la condición femenina, están dirigiendo sus expectativas hacia las parcelas laborales en las cuales saben que van a ser bien recibidas. Mi pregunta es ¿hasta qué punto esta

mentalidad está obstaculizando las bases del camino hacia la igualdad?, ¿es posible que la presencia mayoritaria de maestras (95,81% en infantil y 65,35% en primaria) tenga efectos negativos?, ¿Por qué? Estoy convencida de que así es, pero de momento no existe ninguna investigación seria que lo pruebe. Las niñas, que crecen imitando modelos femeninos en la escuela, son más listas, o lo que viene a ser lo mismo: los niños que no crecen imitando modelos masculinos son más torpes. La sociedad tacha de *carente* la socialización de la infancia en las familias monoparentales, pues he aquí una institución que representa algo muy parecido: la escuela.

Endnotes

[1] San Román, Sonsoles: "La justificación teórica de la maestra analfabeta en la obra de Rousseau y Kant: Influencia en la política educativa posterior", en *Revista de Educación*, número 305, 1994, pp. 105-130. Se acaba de celebrar en el Colegio San Luis Potosí, San Luis de Potosí, México, el *I Congreso Internacional sobre los procesos de feminización del magisterio*; las actas de este congreso, que han sido publicadas, recogen la intervención de especialistas del ámbito internacional. Los libros de: Oresta López, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital, México*, CIESAS, 2001, y de Gustavo Fischman, *Imagining Teachers*, New York, Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2001, son dos estudios que recomiendo al interesado en el tema.

[2] San Román, Sonsoles: *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona Ariel, 1998. Véase el libro de Graciela Morgade, *Mujeres en la Educación: Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*, Buenos Aires, Mino y Dávila Editores, 1997.

[3] Véanse Ortega Y Gasset, José, "El siglo XVIII. Educador", en *El espectador*, Madrid, Alianza Editorial, 1969, pp. 170 y 171, así como la crítica de Eduardo Subirats a la tesis defendida por Ortega. Nuestro ilustre pensador opinaba que el siglo XVIII había sido el gran ausente de nuestra cultura. Subirats propone una tesis más tolerante: "entre nosotros la razón humana nunca pudo celebrar victorias, pues tenía frente a ella una poderosa Inquisición". El desarrollo científico, piensa Subirats, fue importante, pero estuvo limitado. El autor analiza los límites y deficiencias de la Ilustración española en *La Ilustración insuficiente*, Madrid, Taurus, 1981.

[4] Por la Real Cédula de 11 de junio de 1783 se establecían oficialmente las escuelas de niñas en España. Mientras que para ser maestro se exigía ser examinado de doctrina cristiana, mostrar la peripeca en el arte de leer, escribir y contar, así como demostrar buena vida y costumbres y entregar un certificado de limpieza de sangre, para ser maestra tan solo se requería un informe acerca de la vida y costumbre de la aspirante, y ser examinadas "de la doctrina por la persona que dispute el ordinario, y Licencia de justicia, oído el síndico y personero sobre las diligencias previas", en Martínez Alcubilla, Marcelo, *Códigos antiguos de España*, Madrid, Ed. Arco de Santa María, pp. 1517-1518.

[5] En 1773, Carlos III firmó un Real Decreto, que significó el primer reconocimiento legal de la necesidad de educar a la mujer (el artículo 11 expresa los deseos del monarca por instruir a la mujer en el arte de la lectura y la escritura). Más adelante, en 1797, el

monarca consideró la necesidad de que las niñas aprendieran lectura, escritura, y también aritmética. Sin embargo, tal demanda teórica no pudo llevarse a la práctica tanto a falta de maestras instruidas en estas materias, como a consecuencia de las tensiones políticas que posteriormente aparecieron en España durante el reinado de Fernando VII. El nuevo monarca legisló en 1825 el *Reglamento de Escuelas de Primeras Letras*, en el cual la enseñanza de la lectura aparecía como punto secundario, pues sólo interesaba que la mujer aprendiera a leer en los catecismos.

[6] El objetivo político perseguido por Carlos III era conseguir una mujer productiva capaz de responder a las necesidades de la industria textil y el trabajo doméstico, razón que le llevó a considerar imprescindible incluir las labores en el curriculum de las niñas.

[7] Andy Green intenta mostrar en qué medida el control del estado sobre el sistema educativo resultó más efectivo durante los períodos políticos absolutistas. En España, durante el reinado de Fernando VII, en 1825, apareció una de las leyes más importantes. El principal objetivo del monarca era conseguir el control religioso y político del estado sobre el aparato educativo para lograr individuos dóciles en las clases trabajadoras. Véase *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Londres, MacMillan, 1990, p. 31 y ss.

[8] El artículo 11 de la Real Cédula de 1783 expresa el deseo del monarca de examinar, a la menor brevedad, a las aspirantes a maestra del arte de leer. Una exigencia teórica que, debido a los cambios políticos que sufrió la nación, no llegó a cumplirse.

[9] Político progresista, emigró a Inglaterra tras la vuelta de Fernando VII a España en 1823. En 1833 vuelve a España, donde participa activamente en las reformas educativas que se suceden desde entonces. Se interesó por dos campos de cultivo, fértiles, pero poco atendidos: el asunto de la educación de la mujer y la formación de la infancia

[10] En 1836 se abrió la primera Escuela Normal de maestros de Madrid, pero hasta 1857 no existió ningún centro oficial para formar a las maestras.

[11] *Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria*, de 26 de noviembre de 1838, en *Historia de la educación en España*, Tomo II, Breviarios de educación, M.E.C., 1985, p. 164.

[12] "Uno de los defectos que ha tenido mi dirección, debo confesarlo, ha sido el de no haber dado a este asunto la preferencia que reclama (...). Los principales cuidados del Gobierno hubieron de dirigirse a lo que reclamaba más urgente remedio, (...) tanto había que hacer en esa parte que no daba tiempo para pensar en la otra", en Gil de Zárate, Antonio, *op. cit.*, pp. 368-371.

[13] *Ibidem*, pág. 366.

[14] Sánchez Agesta, L.: *Historia del Constitucionismo español*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1955.

[15] En 1882 tuvo lugar en España la reorganización de los estudios de maestra en la Escuela Normal Central de Madrid.

[16] Menéndez Ureña, Enrique, "Orígenes del krausofrobelismo y masonería", en *Historia de la Educación*. Madrid, 1990.

[17] Véase el bloque temático V de mi libro: *Las primeras maestras...*, *opus cit.*

> >[18] lang=ES> Giner de los Ríos, Francisco, *Obras completas*, Madrid, Espasa Calpe, 1933, p. 36.

[19] Sáiz Otero, Concepción, *La revolución del 68 y la cultura femenina. Un episodio nacional que no escribió Galdós*, Madrid, Librería general de Victoriano Suárez, 1929, p. 48.

[20] Ortí, Alfonso, "Jesús Ibañez, debedador de la catacresis (La sociología crítica como autocrítica de la sociología)", en *Jesús Ibañez, Sociología crítica de la cotidianidad urbana. Por una sociología desde los márgenes*, en *Anthropos*, número 113, 1990.

[21] Lerena, Carlos.: "El oficio de maestro. (Posición y papel del profesorado de primer enseñanza en España)", en *Manual de Sociología de la educación*, Madrid. Editorial Visor, 1989, p, 172.

[22] Ibañez, Jesús: *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión. Teoría y crítica*, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1979. Véase también el libro de Luis Enrique Alonso: *La mirada cualitativa en Sociología*, Madrid, Fundamentos, 1998.

[23] Véase Lerena, Carlos, *opus cit. pág. 170.*

[24] El ingreso masivo de la mujer en los primeros niveles de la educación a lo largo del siglo XIX se vio favorecido por la justificación de toda una gama de características femeninas. Véanse: Jones, J., "Women Who Where More than Men: Sex and Status in Freedmen's Teaching", en *History of Educacion Quarterly*, 19, 1, 1979, pp. 47-59; Acker, S., "Carry on Caring: The Work of Women Teachers", en *British Journal of Sociology of Educación*, 16, 1995, pp. 21-36; Steedeman, C., "The Mother Made Conscious,. The Development of a Primary Pedagogy" *History Workshop Journal*, 20, 1985, pp. 149-163; Florin, C., "Who Should Sit in the Teacher's Chair?", en Seppo, S., *The Social Role and Evolution of the Teaching Profession in Historical Context*, Finlandia, University of Joensuu, 1988, p. 117; Strober, M. y Tyack, D., ¿Why Do Women Teach and Men Manage? A Report on Research on Schools", *Journal of Women in Culture and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 5, 3, 1980, p. 495, y "Jobs and Gender: A History of Structuring of Educational Employment by Sex", en *Educational Policy and Management. Sex Differentials*, en Patricia M. Schmuck et. Al. (ed.), *Educational Policy an Management Sex Differentials*, Nueva York, 1981; Apple, M., *Teachers and Text. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1986), Nash, C., "Educating New Mothers: Women and Enlightenment in Rusia", en *History of Education Quarterly*, 21, 1981, pp. 301-31; Walzer, J., "Under the Shadow of Maternity: American Women's Responses to Death and Debelity Fears in Nineteenth-Century Childbirth", en *Feminist Studies*, 12, 1, 1986, pp. 129-154.

[25] San Román, Sonsoles, et al.: *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, en prensa.

Acerca del Autoro

Dra. Dña. Sonsoles San Roman Gago

Sección Departamental de Sociología
Universidad Autónoma de Madrid

Email: s.sanroman@uam.es

Miembro del Comité Internacional sobre los procesos de feminización del magisterio, es autora, entre otros, de los libros: *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, ed. Ariel, 1998 (libro con gran repercusión en prensa: EL PAÍS, ABC, Escuela española), y *La maestra española en el proceso de cambio social hacia la transición democrática en España, 1931-1990*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, (en prensa a finales de 2001).

Copyright 2000 by the *Education Policy Analysis Archives*

The World Wide Web address for the *Education Policy Analysis Archives* is
<http://epaa.asu.edu>

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Gene V Glass, glass@asu.edu or reach him at College of Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-0211. (602-965-9644). The Book Review Editor is Walter E. Shepherd: shepherd@asu.edu . The Commentary Editor is Casey D. Cobb: casey.cobb@unh.edu .

EPAA Spanish Language Editorial Board

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

roberto@servidor.unam.mx

Adrián Acosta (México)
Universidad de Guadalajara
aacosta@cucea.udg.mx

Teresa Bracho (México)
Centro de Investigación y Docencia
Económica-CIDE
bracho_dis1.cide.mx

Ursula Casanova (U.S.A.)
Arizona State University
casanova@asu.edu

Erwin Epstein (U.S.A.)
Loyola University of Chicago
Eepstein@luc.edu

Rollin Kent (México)
Departamento de Investigación
Educativa-DIE/CINVESTAV
rkent@gemtel.com.mx
kentr@data.net.mx

J. Félix Angulo Rasco (Spain)
Universidad de Cádiz
felix.angulo@uca.es

Alejandro Canales (México)
Universidad Nacional Autónoma de
México
canalesa@servidor.unam.mx

José Contreras Domingo
Universitat de Barcelona
Jose.Contreras@doe.d5.ub.es

Josué González (U.S.A.)
Arizona State University
josue@asu.edu

María Beatriz Luce (Brazil)
Universidad Federal de Rio Grande do
Sul-UFRGS
lucemb@orion.ufrgs.br

Javier Mendoza Rojas (México)
Universidad Nacional Autónoma de México
javiermr@servidor.unam.mx

Humberto Muñoz García (México)
Universidad Nacional Autónoma de México
humberto@servidor.unam.mx

Daniel Schugurensky
(Argentina-Canadá)
OISE/UT, Canada
dschugurensky@oise.utoronto.ca

Jurjo Torres Santomé (Spain)
Universidad de A Coruña
jurjo@udc.es

Marcela Mollis (Argentina)
Universidad de Buenos Aires
mmollis@filo.uba.ar

Angel Ignacio Pérez Gómez (Spain)
Universidad de Málaga
aiperez@uma.es

Simon Schwartzman (Brazil)
Fundação Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística
simon@airbrasil.org

Carlos Alberto Torres (U.S.A.)
University of California, Los Angeles
torres@gseis UCLA.edu

EPAA Editorial Board

Michael W. Apple
University of Wisconsin

John Covalleskie
Northern Michigan University

Alan Davis
University of Colorado, Denver

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher Credentialing

Thomas F. Green
Syracuse University

Arlen Gullickson
Western Michigan University

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Calgary

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

William McInerney
Purdue University

Les McLean
University of Toronto

Anne L. Pemberton
apembert@pen.k12.va.us

Greg Camilli
Rutgers University

Andrew Coulson
a_coulson@msn.com

Sherman Dorn
University of South Florida

Richard Garlikov
hmkwhelp@scott.net

Alison I. Griffith
York University

Ernest R. House
University of Colorado

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Richard M. Jaeger
University of North Carolina--Greensboro

Benjamin Levin
University of Manitoba

Dewayne Matthews
Western Interstate Commission for Higher Education

Mary McKeown-Moak
MGT of America (Austin, TX)

Susan Bobbitt Nolen
University of Washington

Hugh G. Petrie
SUNY Buffalo

Richard C. Richardson
Arizona State University

Dennis Sayers
Ann Leavenworth Center
for Accelerated Learning

Michael Scriven
scriven@aol.com

Robert Stonehill
U.S. Department of Education

David D. Williams
Brigham Young University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Jay D. Scribner
University of Texas at Austin

Robert E. Stake
University of Illinois--UC

Robert T. Stout
Arizona State University
