

Hostilidad, negociación y conciencia profesional: el día a día de las maestras del siglo XIX

Esther Cortada Andreu

Las primeras fases de la incorporación masiva de mujeres al magisterio público se produjeron en el caso español durante la segunda mitad del siglo XIX¹. Aunque se trata de un fenómeno con una gran repercusión en la propia génesis del sistema educativo y, muy especialmente, en la evolución y transformación de los códigos y las relaciones de género, hasta fechas muy recientes ha sido poco estudiado por nuestra historiografía. Los trabajos pioneros en este campo han escogido como principal eje de investigación el marco legal que hizo posible dicha incorporación y los modelos de maestra definidos por la legislación y por el discurso pedagógico imperante en cada fase del proceso². Sus aportaciones han sido valiosas, pero todavía existen importantes vacíos por cubrir. Para poder realizar un análisis riguroso

¹ Véase CORTADA, E.: «El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿concesión o logro profesional?», *Historia Social*, núm. 38, Valencia, 2000, pp. 35-55.

² Véase GABRIEL, N. de: «La mujer como maestra», en *Mujer y educación en España, 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación*, Santiago, Universidade de Santiago, 1990, pp. 437-448; FIGUEROA, M.]: *Mujer y docencia en España*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1996; BALLARÍN, P.: «Dulce, buena, cariñosa... en torno al modelo de maestra/madre del siglo XIX», en CALERO, I., y FERNANDEZ DE LA TORRE, M. D. (eds.): *El modelo femenino: ¿una alternativa al modelo patriarcal?*, Málaga, Universidad de Málaga, 1996, pp. 69-88; SAN ROMÁN, S.: *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel, 1998.

del fenómeno conocido como feminización de la enseñanza es preciso recuperar la voz de las propias maestras del siglo XIX y aproximarnos a sus anhelos y vivencias. Su realidad no puede deducirse de los manuales y compendios legislativos de la época. Es preciso abordar el análisis de sus actuaciones y de sus expectativas, ya que unas y otras pueden desvelar fuertes contradicciones con los modelos arbitrados por el discurso oficial. Este tipo de enfoque, centrado en la experiencia histórica de las maestras, no sólo permite captar los matices transgresores de su ingreso en el magisterio oficial, sino que abre nuevas líneas interpretativas que cuestionan tópicos muy extendidos sobre la feminización del profesorado. Sin embargo, los estudios que se centran en las vivencias, las formas de lucha y resistencia o las producciones de las maestras son todavía muy escasos³.

Por todo ello, el análisis de la experiencia cotidiana de las maestras del siglo XIX puede ser de una gran relevancia, ya que permite vislumbrar el carácter transgresor de muchas de sus conductas y expectativas. Cabe recordar que las maestras fueron las primeras mujeres que se adentraron en un ámbito profesional exclusivamente masculino. Sus actuaciones y sus trayectorias de vida incidieron en la transformación de los estrictos códigos de género de la época y en la modernización del discurso de la domesticidad que, en este caso, tuvo que reajustarse para flexibilizar la rígida separación entre esfera pública, estrictamente masculina, y esfera privada, circunscrita a las mujeres.

Si nos atenemos a los consejos prodigados por los manuales profesionales de mediados del siglo XIX, la vida de las primeras maestras no resultaba nada fácil. El panorama era completamente desalentador. La maestra inexperta que tomaba posesión de su destino debía ingeniárselas para conducirse hábilmente «con autoridades locales indolentes, padres de familia que no se cuidan de la educación de sus hijos, y niñas poco acostumbradas á la obediencia; para despertar

³ Véase BALLARÍN, P.: «Maestras, innovación y cambios», *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, vol. 6, núm. 1, enero-junio 1999, pp. 81-110; CORTADA, E.: «De la "calcetera" a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional», *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, vol. 6, núm. 1, Granada, enero-junio 1999, pp. 31-53; BALLARÍN, P.; CABALLERO, A.; FLECHA, C., y VICO, M.: «Maestras y libros escolares», en TIANA FERRER, A (comp.): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, UNED, 2000, pp. 341-375.

el interés y protección de unos, grangearse la confianza y estimación de otros, y el respeto y cariño de las demás [...]» 4.

Las fuentes literarias tampoco aportan una visión muy optimista. Una maestra rural, protagonista de un relato de Dolors Monserda, reafirma su entusiasmo por la profesión:

«entusiasmo, que no ha podido disminuir, ni el poco gusto que por regla general sienten las campesinas por el estudio; ni su ingratitud algunas veces; ni las impertinentes exigencias de muchas madres; y sin embargo, al ver las malas condiciones en que estoy, no solamente yo, sino todas las maestras rurales, hay veces en que el desaliento más profundo se apodera de mi ánimo, por el temor de que se agoten mis fuerzas, en esta lucha de incesante hostilidad» 5.

Hostilidad era, posiblemente, el término más apropiado para describir la situación vivida por muchas maestras que no tenían el privilegio de ejercer en poblaciones importantes. Es cierto que su profesión les permitía un grado de independencia superior al de la inmensa mayoría de las mujeres de su época. Sin embargo, debían pagar un elevado precio que a menudo se traducían en aislamiento, agotamiento, subordinación a alcaldes, concejales e inspectores poco adeptos, estricto control moral por parte de párrocos meticulosos o de un vecindario intransigente, un sueldo de miseria y escasas posibilidades de promoción laboral.

La maestra y escritora Pilar Pascual advierte a las futuras maestras de la necesidad de entregarse «a un trabajo duro y penoso, solamente interrumpido por la visita de un padre ó de una madre que os dirigirá injustos y amargos reproches [...]», y todo esto en un triste y mezquino local, donde respiraréis una atmósfera viciada, que acaso arruine vuestra salud...». El futuro más prometedor de una maestra «es una muerte prematura causada por el exceso del trabajo», pero si antes llega «la vejez, cuando su mano cansada y su vista débil no pueda dirigir las labores, cuando su voz fatigada no llene los ámbitos de

4 JIMÉNEZ, I.: *Guía práctica de la maestra ó sea consejos á una profesora acerca del régimen) gobierno y administración de su escuela, y de la educación y enseñanza de las niñas*, Tarragona, Imp. de Jase Antonio Nel-lo, 1864, pp. IV-V.

5 MONSERDÁ, D.: «La maestra catalana», en *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por si mismas*, tomo I, Barcelona, Juan Pons, S. A., p. 586.

su modesta cátedra, enseñando sublimes verdades, esas mujeres acabarán sus días en el desamparo y la miseria» 6.

Según la maestra Teresa Alier, toda aspirante a maestra debía tener en cuenta

«que su excesivo trabajo es mezquinamente retribuido; que si espera recompensa alguna, su afán para el bien de la sociedad no será más que un refinado egoísmo; en una palabra, que sólo espere en cambio de tanto celo y perseverancia, los escasos ratos de solaz que da también la inocencia de los seres que la rodean, y el inmenso beneficio que causa en nuestra alma la dicha de ser útiles á sus semejantes» 7.

Aunque Teresa Alier parece exaltar el tipo de motivación altruista que los manuales profesionales reclamaban insistentemente 8, en sus palabras se puede adivinar una encubierta denuncia de las pésimas condiciones de trabajo y sueldo, así como del escaso reconocimiento social. Su alegato deja entrever evidentes síntomas de «refinado egoísmo» profesional, síntomas que se hacen mucho más evidentes cuando analizamos la trayectoria de las maestras de la segunda mitad del siglo XIX. SU práctica y sus proyectos de vida no parecen, de ningún modo, basarse únicamente en la abnegación, a pesar de que a menudo las propias maestras enfatizan dicho componente como estrategia para reclamar una mayor consideración social 9. La documentación

6 PASCUAL, P.: «Posición social de la Maestra», *El Monitor de Primera Enseñanza*, núm. 6, Barcelona, 9 de febrero de 1867, p. 42.

7 AUER y ROIG, T.: «Escuelas públicas de niñas», *El Clamor del Magisterio*, núm. 10, Barcelona, 7 de marzo de 1867, p. 76.

8 Sobre los manuales destinados a las maestras, véase FLECHA, C.: «Currículum para maestras y construcción de un modelo de feminización», en *El currículum: historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación*, Granada, Universidad de Granada, 1996, pp. 47-55, YCORTADA, E.: «La Llei Moyano i la formació de les mestres. Del manual de fullatós als estudis normals», en *La formació inicial ipermanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Vic, Eumo Editorial, 1997, pp. 63-68. Véase un estudio detallado sobre los manuales y libros utilizados en la normal femenina de Palma en CANUT, M.a L., y AMORÓS, J. L.: *Maestras y Libros, 1850-1912: La primera Normal femenina de Baleares*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2000, pp. 261-413.

9 Sobre la ética de trabajo desarrollada por las mujeres inglesas de clase media acomodada véase VICINUS, M.: *Independent Women. Work and Community for Single Women. 1850-1920*, London, Virago Press, 1985. Véase un análisis del modelo profesional propuesto por las primeras maestras rusas en RUANE, C.: «Divergent dis-

oficial deja al descubierto una incuestionable y perseverante voluntad de mejorar sus precarias condiciones de trabajo, de elevar la escasa retribución que tenían asignada y de conseguir un merecido prestigio social en consonancia con su eficacia profesional.

Entre el aislamiento, la negociación y el protagonismo social

Las maestras del siglo XIX gozaban de un nivel de autonomía personal mucho más elevado que el resto de mujeres de su época. Sin embargo, en ocasiones esta relativa independencia podía acarrear graves problemas de soledad o aislamiento. Las maestras que ejercían en zonas rurales no tenían acceso a las diversiones y los equipamientos culturales propios de la ciudad y su trato social se veía muy limitado ¹⁰.

Los códigos de género de la época debían ser poco proclives a aceptar que una maestra joven y soltera se desplazase sola a una población desconocida para tomar posesión de una escuela. Las maestras jóvenes solían convivir con una hermana, una tía viuda o soltera e incluso con sus propios padres o la familia de una tía casada que se habían trasladado con ella a la población que le había sido asignada ¹¹. De las afirmaciones de Pilar Pascual podemos deducir que cuando la maestra tenía cierta edad, ya no era censurable que se presentase sola a tomar posesión de su plaza ¹².

courses: The Image of the Russian Woman Schoolteacher in Post-reform Russia», *Russian History*, vol. 20, núms. 1-4, 1993, pp. 109-123.

¹⁰ En algunas zonas especialmente inhóspitas o en situaciones conflictivas -por ejemplo durante la última guerra carlista- el aislamiento podía llegar a comportar una situación de peligro.

¹¹ Véase GARCÍA DEL REAL, L.: *La Maestra de Alboraya*, Barcelona, F. Oliveres, 1887, pp. 104-105; JIMÉNEZ, I.: *Guía práctica...*, *op. cit.*, pp. 24, 29 Y 114; MONSERDA, D.: «La maestra catalana», *op. cit.*, pp. 562-588; RODRIGO, A.: *María Lejárraga, una mujer en la sombra*, Madrid, VOSA, 1994, p. 40. Hemos consultado un buen número de expedientes personales de maestras que ejercieron en escuelas públicas de Cataluña durante el período estudiado. Véase su relación en CORTADA, E.: *Les mestres d'escola pública a Catalunya, 1857-1900. La definició d'un model professional entre la domesticitat i la transgressió*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000, pp. 1354-1368 (Col·lecció de Tesis Doctorals Microfitxades, núm. 3819).

¹² Pilar PASCUAL consideraba que se debía aumentar la edad de admisión de las alumnas en las normales, porque a los catorce o quince años, cuando una joven obtenía el título superior y conseguía plaza de escuela pública, «¿cómo pasará á desempeñarla, ella, que ni á misa va sola? Irá su madre á acompañarla...». PASCUAL,

En el caso de maestras jóvenes y solteras una solución admisible podía ser hospedarse en casa de alguna familia de la localidad. En otros países ésta era una práctica habitual entre las maestras. En el caso español debía adoptarse, sobre todo, cuando el ayuntamiento era incapaz de proporcionar una vivienda en condiciones aceptables¹³. Desconocemos el grado de intimidad y autonomía que podían llegar a tener estas maestras, pero es de suponer que se producían situaciones muy dispares en función de las condiciones de la vivienda y la actitud de la familia que las acogía¹⁴.

Parece significativo no haber encontrado testimonios de maestras del siglo XIX que se lamenten de su aislamiento y soledad. La protagonista del relato de Dolors Monserda se limitaba a reconocer

P.: «La admisión de las alumnas en las Escuelas Normales», *La Educación*, núm. 29, Madrid, 4 de agosto de 1885, p. 226.

¹³ En la documentación oficial y en fuentes literarias o biográficas hemos encontrado casos de maestras hospedadas en casa de alguna familia local. Josefina ALDECOA nos ofrece un relato escalofriante de cómo podía decidirse el alojamiento de una joven maestra rural durante los años veinte del siglo XX. «Se destacó un hombre mayor, recio y sombrío y me dijo:

-Yo soy el Alcalde y aquí estamos todos que los he llamado a concejo a ver quién la quiere meter en su casa.

El guía me había ayudado a bajar del caballo y al poner pie a tierra se me doblaron las rodillas y casi me caigo después de las horas de tensión, subida a la grupa del animal. Me sentí ridícula al hacer aquella entrada tan poco airosa. Traté de sonreír.

-Buenas tardes -dije al Alcalde-. Soy Gabriela López.

Él insistió:

-A ver ahora que está aquí todo el gentío, quién se decide a tenerla...

Parecía enfadado y más que ayuda era como si estuviera formulando un desafío. Como si dijera: A ver quién se atreve... Los demás callaban». ALDECOA, J.: *Historia de una maestra*, Barcelona, Anagrama, 1990, p. 26.

¹⁴ Según Sari K BU<LEN, en Estados Unidos era habitual que las maestras de la segunda mitad del siglo XIX se hospedaran en casas de familias locales, aunque su situación en cuanto a comodidad e independencia podía ser muy diversa. Véase BIKLEN, S. K.: *School Work: Gender and the Cultural Construction of Teaching*, New York, Teachers College Press, 1995, pp. 70-74. En el caso de la Columbia Británica en Canadá, se hace evidente la falta de privacidad entre las maestras hospedadas. Véase WILSON, J. D.: «"I am ready to be of assistance when I can": Lottie Bowron and Rural Women Teachers in British Columbia», en PRENTICE, A., y THEOBALD, M. R. (eds.): *Women Who Taught. Perspectives on the History of Women and Teaching*, Toronto, University of Toronto Press, 1991, pp. 214-215. Sobre las maestras rurales en California véase WEILER, K.: *Country Schoolwomen. Teaching Rural California, 1850-1950*, Stanford, Stanford University Press, 1998.

su temor a la soledad cuando llegara la vejez ¹⁵. Como hemos visto, Pilar Pascual también evocaba el total desamparo en que se podía llegar a encontrar la maestra anciana, pero sin referirse explícitamente al problema de la soledad ¹⁶. A través de los testimonios de maestras francesas, podemos apreciar que el aislamiento no siempre era vivido de forma negativa por las primeras mujeres enseñantes. En algunos casos podía representar la paz, el sosiego y un alto grado de independencia personal. «*Non) Monsieur) la solitude pour tinsitutrie e) n) a rien d)affreux) e)est la paix) /allais dire le bonheur. La solitude e)est la société des bons livres) e)est la méditation*» ¹⁷.

Todo parece indicar que el abandono que sufrían las maestras rurales por parte de la administración educativa era mucho más grave que la posible sensación de soledad. En este sentido, las quejas que más se repiten entre las maestras rurales son las relativas a las pésimas condiciones del local escolar y de la vivienda de la maestra y a la total insuficiencia del salario asignado, «que muchas veces no llega á producir lo suficiente para proporcionarse lo más indispensable á la vida» ¹⁸. Cabe señalar que hasta el verano de 1884 las maestras cobraban únicamente dos terceras partes del escaso sueldo asignado a los maestros de su misma categoría y localidad ¹⁹. El recibimiento poco amistoso o incluso hostil que sufrían a menudo las maestras

¹⁵ También expresaba la dificultad que tenían las maestras rurales para encontrar un marido adecuado, ya que los hombres con un nivel cultural equiparable al de la maestra pertenecían a familias acomodadas que difícilmente aceptarían a una maestra de pueblo. Véase MONSERDÁ, D.: «La maestra catalana», *op. cit.*, p. 587.

¹⁶ Véase nota 3. El derecho del magisterio público español a percibir una pensión por jubilación no se formalizó hasta el año 1887. Sobre la evolución del magisterio español véase DÁVILA, P.: *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*, Barcelona, PPU, 1994; RUIZ RODRIGO, C.: «Maestro, escuela y sociedad (de la Restauración a la II República)», *Historia de la Educación*, núm. 16, 1997, pp. 155-176, y NAVARRO, R.: *La escuela y el maestro en la España contemporánea (1810-1939)*, Barcelona, Textos Universitarios «SantJordi», 1998.

¹⁷ Carta de Lucie B. reproducida en DELHOME, D.; GAULT, N., Y GONTHIER, J.: *Les premières institutrices laïques*, Paris, Mercure de France, 1980, p. 108.

¹⁸ RAMONA, M.a A.: «Necesidad de la vocación para seguir la carrera del Magisterio», *El Monitor de Primera Enseñanza*, núm. 3, 18 de enero de 1873, p. 18.

¹⁹ Véase CORTADA, E.: *Les mestres d'escola pública a Catalunya, 1857-1900...*, *op. cit.*, pp. 502-693, y «La igualtat salarial de les mestres i la política retributiva de l'Ajuntament de Barcelona (1883-1889)», en *Municipi i Educació. XV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Badalona, Ajuntament de Badalona, 2001 (CDRüM).

rurales al llegar a su destino era una consecuencia más del abandono y falta de protección oficial²⁰. Es importante recordar que, aunque fuera a regañadientes, los municipios con 500 habitantes o más se veían obligados por la Ley Moyana de 1857 a crear una escuela de niñas y a pagar la dotación de la correspondiente maestra. Por otra parte, la llegada de una maestra nueva podía acarrear graves problemas de rivalidad con el maestro de la escuela pública de niños, ya que a menudo los maestros se dedicaban a instruir niñas fuera del horario escolar para aumentar sus escasos ingresos²¹. La rivalidad también podía generarse con respecto a una escuela religiosa de niñas que existiera previamente en la población. En ambos casos la recién llegada debía actuar con prudencia y habilidad para conseguir contrarrestar la hostilidad inicial y granjearse la confianza de la población. Aun suponiendo que no existiera una animadversión explícita contra la maestra, mantener unas buenas relaciones con las familias de sus alumnas era una ardua empresa. Los manuales destinados a las maestras insistían en la necesidad de adaptarse a la vida rural, «á sus costumbres en cuanto tengan de sencillo é inocente, dejando en las ciudades los recuerdos de distracciones, tal vez mas seductoras y halagüeñas, aunque menos puras»²².

Entre el abanico de dificultades que debían superar las maestras podemos citar la problemática relacionada con la enseñanza de las labores. Las madres de sus alumnas solían exigir un nivel de resultados muy por encima de las edades y capacidades de sus hijas. Pilar Pascual se refiere a este tipo de injerencias cuando afirma que «en las seis horas de clase nos falta tiempo para enseñar las diferentes asignaturas

²⁰ En ocasiones, la animadversión contra una maestra desconocida podía dar lugar a acciones mezquinas contra su persona. *El Clamor del Magisterio* informa el año 1886 de los maltratos sufridos por una maestra que había intentado tomar posesión de su cargo en Orsavinya. Según la nota, se la había obligado malintencionadamente a dar un rodeo de quince kilómetros y después se le había negado el descanso, la comida y la bebida. Véase *El Clamor del Magisterio*, núm. 36, 8 de septiembre de 1886, p. 290.

²¹ Véase CORTADA, E.: «De la "calcetera"...», *art. cit.*, pp. 37-38 Y42-46.

²² SÁNCHEZ OCAÑA, M.: *La maestra. Guía de educación práctica para las profesoras de instrucción primaria y madres de familia*, Valladolid, Imp. de Juan de la Cuesta, 1856, p. 114. En cuanto a la vestimenta de las maestras, también se insistía en la necesidad de vestir con decoro y sencillez. Sobre este tema véase COVATO, C.: *Un'identitli divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996, pp. 93-119.

del programa, y atender á las exigencias de las madres de familia, que consideran la escuela como un taller de camisero»²³.

La intromisión de las madres en dicha materia tenía repercusiones importantes, ya que la enseñanza de las labores ocupaba a menudo casi la mitad del horario lectivo de las niñas. Un excesivo énfasis en dicha actividad implicaba una reducción del tiempo dedicado a la preparación intelectual de las alumnas. Por otro lado, cabe recordar que una parte de los ingresos de las maestras y los maestros procedía de las retribuciones que pagaban las familias no clasificadas como pobres. Aunque, posiblemente, algo caricaturizado, el siguiente fragmento de Dolors Monserdá es un buen exponente del problema:

«-Vamos claros doña Rosario; yo ningún dinero tenía obligación de dar á usted, ya que el gobierno le paga; sin embargo, diciendo para mí que tal vez dándole alguna cosita, la niña adelantaría más, sin saberlo mi marido, dije á usted que le pagaría dos reales todos los meses. ¡Y vaya lo que me han servido!... Igual que si los hubiese echado en el pozo. Tres semanas cumplen mañana, que di á la chica una camisa para su padre y ésta es la hora, que aún está sin concluir. Ya sabe usted el enfado que tuve, cuando le di para componer los pantalones de su hermano, ¡ocho días para echar un mal remiendo! ¡Yo me privo de que me ayude en las faenas de la casa, para que ella esté por aquí holgazaneando!

-Juana, está usted injusta con la niña y... conmigo -contestó la maestra dignamente-; María, hace más de lo que puede para su edad, y ni los remiendos son trabajos adecuados á la infancia, ni es de ser holgazana, pasar un mes cosiendo una camisa de hombre; y tanto más, cuando es preciso atender á las clases de aritmética, lectura y escritura... »²⁴.

Aunque en algunas localidades era el ayuntamiento el que cubría las retribuciones, añadiendo al sueldo un complemento previamente acordado, lo más habitual era que cada familia pagara una especie de cuota a la maestra o al maestro. Sin duda, el cobro de las retribuciones era una fuente constante de problemas, y como afirmaba Pilar Pascual, «suele ser germen de tantos disgustos y vejaciones, que frecuentemente se renuncia toda ó parte para evitarlos»²⁵.

Otra posible forma de incrementar los escasos ingresos de las maestras rurales consistía en valerse de su superioridad en el campo

²³ «Educación física de las niñas. I», *El Monitor de Primera Enseñanza*, núm. 18, 7 de mayo de 1870, p. 142.

²⁴ MONSERDÁ, D.: «La maestra catalana», *op. cit.*, p. 567.

²⁵ PASCUAL, P.: «Posición social», *art. cit.*, p. 42.

de las labores de costura, corte y confección o bordados, para confeccionar o cortar prendas de ropa por encargo o dirigir las labores de algunas de sus vecinas menos experimentadas. Si en los pueblos pequeños algunos maestros podían compaginar su cargo con el de secretario del ayuntamiento, escribiente, organista o con las labores del campo, las maestras podían actuar como modistas, actividad muy vinculada a su tarea docente y que, además, podía realizarse sin salir del ámbito doméstico ²⁶.

Como hemos visto, el aislamiento y los problemas de convivencia con la comunidad eran dos de las dificultades que las maestras rurales debían afrontar. Las maestras tenían que mantener un delicado equilibrio entre la obligación de dar una imagen de respetabilidad y decoro y la necesidad de mantener unas armoniosas, aunque poco íntimas, relaciones de vecindad con la población ²⁷. Esta problemática redundaba en un voluntario distanciamiento de las maestras y determinaba

²⁶ Hemos encontrado pocas alusiones a la realización de labores como medio para obtener un sobresueldo. Una de ellas la encontramos en una información sobre la Asamblea Pedagógica de Pontevedra de 1894, donde al parecer las maestras afirmaban que con poco sueldo «pueden valerse mejor que el Maestro porque se ayudan con sus labores». «Asamblea Pedagógica de Pontevedra», *El Monitor de Primera Enseñanza*, núm. 39, 27 de septiembre de 1894, p. 616. También el relato de Dolores MONSERDÁ hace referencia a dicha actividad de las maestras rurales. Véase MONSERDÁ, D.: «La maestra catalana», *op. cit.*, pp. 564-565 Y585. Las maestras rurales españolas no eran las únicas que debían valerse de las labores u otras actividades remuneradas para subsistir. Véase CATARSI, E.: «La maestra nell'ottocento», en *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985, pp. 115 Y 117, Y *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Firenze, «Il Sedicesimo», 1987, p. 172.

²⁷ Para el caso de Portugal en el siglo xx, véase ARAÚJO, H. C.: «As professoras primárias e as suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional», *Educação, Sociedade & Culturas*, núm. 3, 1995, pp. 7-36. Véase también la historia de vida de una de estas profesoras en «Memorias da escola», *Educação, Sociedade & Culturas*, núm. 5, 1996, pp. 175-185. Sobre las bases epistemológicas de su trabajo véase «Procurando as Lutas Escondidas através das Histórias de Vida», *Cuadernos de Consulta Psicológica*, núm. 6, 1990, pp. 33-40. Véase también de la misma autora «Da história de urna profissao em mutação: As professoras primárias na viragem do século», *Análise Psicológica*, vol. XIV, núm. 4, 1996, pp. 479-486. Sobre las historias de vida de las profesoras véase MUNRO, P.: *Subject to Fiction: Women Teachers' Lzje History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*, Buckingham, Open University Press, 1998, y WEILER, K, y MIDDLETON, S.: *Telling Women's Uves. Narrative Inquiries in the History of Women's Education*, Buckingham, Open University Press, 1999.

su negativa a participar en fiestas locales y actividades lúdicas²⁸. Sin embargo, su actitud no les impedía interesarse por las costumbres locales, ni atender a las peticiones de ayuda de la población que se beneficiaba de los conocimientos profesionales de las maestras, por ejemplo, para escribir o leer cartas e impresos oficiales²⁹. Es cierto que el más leve incidente con alguna familia local podía poner en peligro su crédito moral y profesional, pero si la maestra conseguía mantener o acrecentar su reputación, podía llegar a obtener un alto grado de protagonismo social y ejercer una notable influencia sobre la población. En estos casos, las maestras gozaban de un estatus elevado dentro de la comunidad y podían alcanzar ciertas cotas de poder público informal. Como nos recuerda Sari B. Biklen³⁰, la independencia de las maestras no provenía únicamente de su sueldo, sino también de su posición y su capacidad de participar e intervenir en la vida pública local. En sus relaciones con las familias de las alumnas, con el maestro local, con el inspector, con la junta local y con el ayuntamiento, las maestras debían desarrollar capacidades negociadoras y organizativas. Sus habilidades y conocimientos específicos les permitían atender a las consultas y peticiones de ayuda de la población y conseguir un nivel de presencia pública que sobrepasaba con creces los límites del aula. Una vez más, podemos afirmar que el ámbito de actuación de su experiencia cotidiana era mucho más extenso que el de la mayoría de mujeres de su tiempo.

Por otra parte, también su movilidad era mucho más amplia de lo que aconsejaban los códigos de género imperantes. Las propias exigencias de su profesión obligaban a las maestras a viajar. Algunas de ellas ya habían tenido que desplazarse para estudiar en una escuela

²⁸ Esta problemática la trata Consuelo FLECHA al examinar las condiciones de vida de las maestras españolas del siglo XX; véase FLECHA, C.: «La vida de las maestras en España», *Historia de la Educación*, núm. 16, Salamanca, 1997, pp. 217-218.

²⁹ Sobre las habilidades que desarrollaban las maestras rurales españolas de las primeras décadas del siglo XX y que les permitían adquirir un fuerte grado de aceptación y prestigio entre la población, véase MEDIO, D.: *Diario de una maestra*, 3.^a ed., Barcelona, Destino, 1976, y ALDECOA, J.: *Historia de una maestra) op. cit.*

³⁰ Véase BIKLEN, S. K.: *School Work: Gender and the Cultural Construction...*, *op. cit.*, p. 75. Véase también NELSON, M. K.: «Female Schoolteachers as Community builders», en ALTENBAUGH, R. J. (ed.): *The Teacher's voice. The Social History Of Teaching in Twentieth Century America*, London/Washington D. C., The Falmer Press, 1992, pp. 78-89.

normal o para examinarse y obtener el título ³¹. Las visitas periódicas a sus familiares o a maestras de la zona, así como la convocatoria de oposiciones, se traducían en nuevos viajes ³². Asimismo, los traslados y permutas de plaza eran recursos que las maestras utilizaban habitualmente para promocionarse y mejorar su situación laboral. Cuando se encontraban a disgusto en una localidad recurrían a todos los mecanismos a su alcance para obtener otra destinación. Las hojas de servicios de las maestras del período son un buen exponente de su movilidad y de sus elevadas aspiraciones profesionales ³³.

Aunque en la prensa pedagógica de finales del siglo XIX se constata la costumbre de efectuar ocasionales visitas profesionales a colegas de otras localidades, rurales, así como de organizar excursiones culturales o actos sociales a los que asistían maestros y maestras de la respectiva provincia, el magisterio urbano era, sin duda, el que disponía de mayores facilidades para relacionarse a nivel profesional. La situación de privilegio que gozaban las maestras de ciudad, en cuanto a sueldo, alicientes culturales y posibilidades de relación, las convirtió en la elite del magisterio público femenino ³⁴. Como evi-

³¹ Sobre la posibilidad hasta 1881 de obtener el título privadamente sin matricularse ni asistir a una escuela normal, véase MELCÓN BELTRÁN, J.: *La formación del profesorado en España* (1837-1914), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, pp. 208 Y222-223; SAN ROMÁN, S.: *Las primeras maestras...*, *op. cit.*, pp. 144-145, YCORTADA, E.: «Inicis de les Normals femenines, formació professional o batxillerat per a noies?», *Educació i Història*, núm. 2, 1995, pp. 163-68.

³² Según Anne T. QUARTARARO, los inspectores franceses del siglo XIX se mostraban preocupados por la tendencia a viajar de las maestras. Véase QUARTARARO, A. T.: *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France. Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institution*, London, Associated University Presses, 1995, p. 152.

³³ Véase, por ejemplo, la hoja de servicios de Maria Managal i Fradera, natural de Collsabadell (Valles Oriental!), que entre 1872 y 1902 obtuvo destino en siete poblaciones diferentes: Muntanyola (Osona), Sant Julià de Cerdanyola (Bergueda), Vallcebre (Bergueda), Cercs (Bergueda), Palou (La Selva), Sant Pere de Vilamajor (Valles Oriental!) y Serinya (Girones); o el de Teresa Asbert Serra, natural de Vilanova i la Geltrú, que entre 1864 y 1882 obtuvo destino en Subirats (Alt Penedes), Alella (Maresme), Sant Pere de Terrassa (Valles Occidental), Berga y Barcelona. Véase sus expedientes en *Expedientes personales de maestros y maestras de Colegios niños-niñas. Letras Aragoneses-Artiga*. 1876-1914, Legajo 21/3/1/4, y *Expedientes personales de maestras. Mach-Mares*. 1877-1918, Legajo 21/3/6/5, Sección de Enseñanza Primaria, Arxiu General i Història de la Universitat de Barcelona, AGHUB.

³⁴ Sobre la situación también privilegiada de las maestras urbanas de otros países véase, por ejemplo, COPELMAN, D. M.: *London's Women Teachers. Gender, Class and*

dencia la campaña orquestada en demanda de igualdad salarial, las profesoras que ejercían en las grandes ciudades españolas se convirtieron en la columna vertebral del activismo profesional de las mujeres enseñantes³⁵. Las trayectorias de Pilar Pascual o Ángela Valles en Barcelona, María Carbonell en Valencia, Concepción Saiz o Matilde García del Real en Madrid, como las de muchas otras, son un buen exponente del estatus que podían llegar a alcanzar las maestras de ciudad con inquietudes intelectuales. Podemos deducir que las maestras con mayor prestigio actuaron como referente y modelo para las maestras más jóvenes e hicieron posible la creación de redes de solidaridad entre mujeres enseñantes. Los fuertes vínculos personales y profesionales establecidos entre maestras les permitieron coordinarse para defender sus demandas, a pesar de no contar con una organización de tipo profesional de ámbito estatal. De este modo, pudieron lograr uno de sus principales objetivos, la nivelación salarial con los maestros. El número de profesoras que participaba en la prensa profesional, intervenía en congresos y reuniones pedagógicas o publicaba libros y manuales fue incrementándose a lo largo del siglo XIX. Estas maestras adoptaron una actitud inequívocamente transgresora, ya que sobrepasaron los estrechos límites de la domesticidad y realizaron un importante salto cualitativo desde el espacio restringido de la escuela hasta la palestra pública³⁶. Dicho salto se puede inscribir en el marco de un incipiente proceso de aprendizaje y concienciación feminista protagonizado por diversos colectivos de mujeres del siglo XIX³⁷. De hecho, algunas de sus sucesoras, maestras

Feminism) 1870-1930) London, Routledge, 1996; RUANE, C.: *Gender, Class, and the Professionalization of Russian City Teachers, 1860-1914*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1994.

³⁵ Véase CORTADA, E.: «El acceso de las maestras...», arto cit., pp. 49-50; «De la "calcetera" a la maestra de escuela...», arto cit., pp. 49-53, Y *Les mestres d'escola pública a Catalunya 1857-1900...*, op. cit.) pp. 502-693.

³⁶ Véase BALLARÍN, P.: «Estrategias femeninas: resistencias y creación de identidades», en *Del patio a la plaza. Las mujeres en las sociedades mediterráneas*, Granada, Universidad de Granada, 1995, pp. 237-238; «Dulce, buena, cariñosa...», op. cit., «Maestras, innovación...», arto cit.

³⁷ Sobre el proceso de aprendizaje histórico de la conciencia y la práctica feminista véase NASH, M.: «Experiencia y aprendizaje: la formación histórica de los feminismos en España», *Historia Social*, núm. 20, otoño 1994, pp. 151-172, Y NASH, M., y TAVERA, S.: *Experiencias desiguales: conflictos sociales y respuestas colectivas (siglo XIX)*, Madrid, Síntesis, 1994.

de principios de siglo xx, formaron parte del núcleo fundacional de las primeras organizaciones de mujeres del Estado español³⁸.

Matrimonio y responsabilidades domésticas

Como hemos apuntado ya, los códigos de género de la época no veían con buenos ojos que una maestra joven y soltera viviera sola de forma independiente. En palabras del inspector Mariano Sánchez Ocaña, la maestra soltera dispone de más tiempo para dedicarse a su profesión, pero «tiene contra sí la falta de autoridad social que suele dispensarse á tal estado, la esquisita susceptibilidad del mismo, y la impresionable imaginación del sexo femenino en ciertas circunstancias». Por otra parte, las maestras solteras «se hallan expuestas á los peligros, extravíos y disgustos consiguientes á la libertad de su estado»³⁹. La maestra casada gozaba de mayor autoridad y experiencia, pero solía estar «impedida mucho tiempo á causa de que los achaques inherentes á su estado no la permitirán acaso cumplir con exactitud las obligaciones de su ministerio»⁴⁰. Aunque unas y otras podían desempeñar con eficacia su profesión, dicho inspector consideraba que eran preferibles las maestras viudas. La viudas contaban con la autoridad y experiencia de las casadas y, aunque tuvieran hijos o hijas que cuidar, ya no debían afrontar nuevas maternidades y, por lo tanto, su dedicación podía ser más plena. Estas afirmaciones, hechas a mediados de siglo, se pueden considerar un buen exponente

³⁸ Sobre la participación de maestras en las organizaciones feministas españolas de principios de siglo véase FAGOAGA, C.: *La voz y el voto de las mujeres. El sufragismo en España*, Barcelona, Icaria, 1985, y BALLARÍN, P.: *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, Madrid, Síntesis, 2001, pp. 99-104. Dos de los casos más emblemáticos de maestras que se convirtieron en activistas feministas son los de Carmen de Burgos Seguí y María Lejárraga. Véase RODRIGO, A.: *María Lejárraga...*, op. cit., Y BALLARÍN, P.: «Género y mediación curricular: ¿Es Carmen de Burgos un caso excepcional?», en *El currículum: historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación*, Granada, Universidad de Granada, 1996, pp. 19-28. Sobre la participación de profesoras en el movimiento sufragista británico véase KEAN, H.: *Deeds not words. The Lives of Suffragette Teachers*, London, Pluto Press, 1990. Sobre el activismo educativo de las profesoras en Estados Unidos véase CROCCO, M. S.; MUNRO, P., y WEILER, K.: *Pedagogies of Resistance. Women Educator Activists, 1880-1960*, New York, Teachers College Press, 1999.

³⁹ SÁNCHEZ OCAÑA, M.: *La maestra. Guía de educación...*, op. cit., pp. 7 Y 10.

⁴⁰ SÁNCHEZ OCAÑA, M.: *La maestra. Guía de educación...*, op. cit., p. 8.

de la mentalidad predominante en las primeras fases de incorporación de las mujeres al magisterio. De hecho, cabe recordar que, ciñéndonos a los prejuicios de la época, las maestras viudas tenían un valor añadido, no trabajaban por capricho sino por absoluta necesidad⁴¹. A pesar de esta opinión bastante extendida⁴², la literatura pedagógica española de la segunda mitad del siglo XIX no manifiesta ningún tipo de hostilidad hacia la maestra casada⁴³. Las únicas alusiones que se podrían interpretar como una velada crítica se remiten a cierto tipo de «marido de maestra», acusándolo de oportunista y holgazán por vivir del sueldo de su esposa⁴⁴. Para librarse de pretendientes vividores, se recomendaba a las maestras la elección de hombres dignos, preferiblemente maestros⁴⁵.

⁴¹ Según Geraldine]. CUFFORD, dicha valoración era habitual en Estados Unidos. Véase CUFFORD, G. J.: «Man/Woman/Teacher. Gender, Family, and Career in American Educational History», en WARREN, D. (ed.): *American Teachers. Histories of a Profession at Work*, New York, Macmillan, 1989, p. 323. Sobre el rápido pero desigual proceso de feminización del profesorado en Estados Unidos véase PERLMANN, J., y MARGO, R. A.: *Women's Work? American Schoolteachers, 1650-1920*, Chicago, University of Chicago Press, 2001.

⁴² Pilar PASCUAL -cuyo estado civil era la viudez- también mostraba una clara preferencia por la maestra viuda o soltera de cierta edad. Véase «Cartas morales de una maestra á una madre de familia», *El Monitor de Primera Enseñanza*, núm. 45, 10 de noviembre de 1866, p. 354.

⁴³ En 1881 *El Clamor del Magisterio* insertó una nota informativa sobre la progresiva exclusión de las maestras casadas en algunas ciudades de Estados Unidos. Los redactores tildaban esta práctica de injusta, ya que «la mujer casada, aparte de la gran dignidad que imprime el matrimonio, reúne mejores títulos para la enseñanza que las jóvenes sin experiencia y conocimiento del mundo». «Aberración», *El Clamor del Magisterio*, núm. 36, 9 de septiembre de 1881, p. 295. Cabe precisar que a principios del siglo XX la normativa española también introdujo algunas restricciones respecto a los derechos adquiridos de la maestras casadas.

⁴⁴ Véase «Indirecta á quema-ropa», *El Clamor del Magisterio*, núm. 2, 12 de julio de 1866, pp. 13-14, y «La nivelación de sueldos ó el triunfo de la cortesía. Carta á Doña ***», *El Monitor de Primera Enseñanza*, núm. 22, 2 de junio de 1883, p. 340. Este tipo de argumento también era habitual en Londres entre las opiniones contrarias al matrimonio de las maestras. Véase COPELMAN, D. M.: *London's Women Teachers...*, *op. cit.*, pp. 181 y 225-226.

⁴⁵ Véase YEVES, C.: *Estudios sobre la primera enseñanza*, Tarragona, Imp. y Lib. de José Antonio Nel-lo, 1861, p. 250. Al parecer ésta era una práctica habitual no sólo en el contexto español y europeo de mediados del siglo XIX, sino también en zonas tan alejadas geográficamente como las colonias australianas. Véase THEOBALD, M. R.: *Knowing Women. Origins of Women's Education in Nineteenth-Century Australia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, pp. 142-143. THEOBALD considera que la política inicial de favorecer el establecimiento de matrimonios y familias enteras

Tras examinar las estadísticas oficiales, podemos constatar que en el siglo XIX buena parte de las maestras que contraían matrimonio continuaban su carrera profesional. Como se puede observar en los dos cuadros siguientes, el porcentaje de maestras de escuela pública casadas era bastante elevado, aunque, por supuesto, notablemente inferior al de maestros casados. En el período de 1866 a 1885 los porcentajes de maestras casadas fluctúan entre un 49 y un 56 por 100⁴⁶. Si desestimamos los datos referidos a maestras pertenecientes a comunidades religiosas, podemos apreciar que la proporción de maestras de escuela pública casadas llega a superar la mitad del total del magisterio seglar femenino de carácter oficial. El porcentaje de casadas entre las maestras seglares asciende a un 53,82 por 100 en 1866 y a un 54,13 por 100 en 1885.

Estas cifras se muestran superiores a los porcentajes de maestras casadas de otros países europeos -en Francia se sitúan alrededor de un 41 por 100 y en Londres sólo suponen el 25 por 100-⁴⁷. Estos datos son especialmente significativos, ya que, por una parte, son una prueba evidente de las expectativas profesionales a largo plazo de las maestras españolas y, por otra, ponen de manifiesto que el Estado español, a diferencia de otros Estados de ámbito occidental, no impuso cortapisas ni adoptó una política restrictiva que limitara la continuidad laboral de las maestras casadas⁴⁸.

dedicadas a la enseñanza en un mismo local formaba parte de una estrategia para que las primeras maestras quedaran sometidas a la autoridad del maestro-marido. Una argumentación similar para el caso francés la encontramos en DELHOME, D.; GAULT, N., y GONTHIER, J.: *Les Premières Institutrices...*, op. cit., p. 127.

⁴⁶ Véase CORTADA, E.: *Les mestres d'escola...*, op. cit., pp. 301-312.

⁴⁷ Véase GEMIE, S.: *Women and Schooling in France, 1815-1914. Gender, Authority and Identity in the Female Schooling Sector*, Keele, Keele University Press, 1995, pp. 120-122; MOCH, I. P.: «Government Policy and Women's Experience: the Case of Teachers in France», *Feminist Studies*, vol. 14, núm. 2, 1988, pp. 301-324; MAR-GADANT, J. B.: *Madame le Professeur, Women Educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990, pp. 138-149; COPELMAN, D. M.: «"A New Comradeship between Men and Women": Family, Marriage and London's Women Teachers, 1870-1914», en *Current Issues in Women's History*, London, Routledge, 1989, pp. 175-193.

⁴⁸ Sobre este tipo de restricciones véase COPELMAN, D. M.: «"A New Comradeship..."», op. cit.; RUANE, C.: «The Vestal Virgins of St. Petersburg: School Teachers and the 1897 Marriage Ban», *The Russian Review*, vol. 50, núm. 2, abril 1991, pp. 163-182; ORAM, A.: «"Sex antagonism" in the teaching profession: equal pay and the marriage bar, 1910-39», en ARNOT, M., y WEINER, G. (eds.): *Gender and*

**Estado civil de maestras y maestros de las escuelas
públicas españolas, 1866**⁴⁹

<i>Estado civil</i>	<i>Maestras</i>	<i>%</i>	<i>Estado civil</i>	<i>Maestros</i>	<i>%</i>
Solteras	2.262	35,23	Solteros	2.916	19,78
Casadas	3.142	48,94	Casados	10.771	73,06
Viudas	434	6,76	Viudos	784	5,32
Como religiosas	582	9,07	Como religiosas	272	1,84
Total	6.420	100,00	Total	14.743	100,00

**Estado civil de maestras y maestros de las escuelas
públicas españolas, 1885**⁵⁰

<i>Estado civil</i>	<i>Maestras</i>	<i>%</i>	<i>Estado civil</i>	<i>Maestros</i>	<i>%</i>
Solteras	2.433	32,92	Solteros	2.972	18,76
Casadas	3.879	52,49	Casados	11.636	73,45
Viudas	854	11,56	Viudos	1.016	6,41
Como religiosas	224	3,03	Como religiosas	218	1,38
Total	7.390	100,00	Total	15.842	100,00

Así pues, los datos estadísticos evidencian que buena parte de las enseñantes no abandonaban su profesión al contraer matrimonio y que, por lo tanto, sus aspiraciones de tipo laboral no eran a corto

the politics of schooling, London, Hutchinson, 1987, pp. 276-289; ORAM, A.: *Women Teachers and Feminist Politics, 1900-1939*, Manchester, Manchester University Press, 1996, pp. 45-100; BREHMER, I.: «Women as Educators in German-speaking Europe: the Middle Ages to Today», en SCHMUCK, P. A. (ed.): *Women Educators Employees of Schools in Western Countries*, Albany, State University of New York Press, 1987, p. 116; EssEN, M. van: «Female Teachers in the Netherlands, 1827-58», en SCHMUCK (ed.), *Women Educator...*, op. cit., pp. 147-148, Y ALMSETII, J. C.: «The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective», *History of Education*, vol. 22, núm. 3, 1993, pp. 257-258.

⁴⁹ Elaboración propia a partir de los datos extraídos de «Personal de la enseñanza», *El Clamor del Magisterio*, núm. 8, 23 de febrero de 1871, pp. 59-61.

⁵⁰ Elaboración propia a partir de los datos de *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885*, Madrid, Imprenta y Fundación M. Tello, 1888, cuadros 20, 21 y 22.

plazo como a menudo se ha afirmado. La elevada proporción de maestras casadas de las escuelas públicas españolas nos lleva a plantearnos el potencial transgresor de la figura de la maestra casada. En primer lugar, esta figura se puede interpretar como un reto al discurso de la domesticidad, ya que no nos encontramos ante mujeres solas y necesitadas, sino ante mujeres que contaban con un marido cuya obligación era mantener a toda la familia. Las actividades del marido en el ámbito de la esfera pública debían asegurar la permanencia de la esposa en la esfera doméstica, tal como le correspondía por el hecho de ser mujer⁵¹. Evidentemente, las maestras casadas —aunque representaban un pequeño grupo entre el conjunto de mujeres de su época— transgredían los estrechos límites del discurso de la domesticidad.

En segundo lugar, podemos llegar a plantearnos si la responsabilidad profesional de las maestras podía incidir en su vida conyugal y variar la distribución de poderes entre marido y mujer. De algún modo, las capacidades organizativas y de decisión desarrolladas a nivel profesional por las maestras pueden haber incidido en la transformación de las relaciones de género dentro del propio ámbito privado de la familia. Cabe recordar que a nivel legislativo se partía de una situación de flagrante desigualdad formal, ya que, tanto los sucesivos Códigos Penales como el Código Civil de 1889, refrendaban el poder del marido. Entre otras discriminaciones, la ley obligaba a la mujer casada a pedir la autorización del marido para poder realizar una actividad remunerada⁵². Sin embargo, esta fuerte desigualdad formal podía verse suavizada por una serie de circunstancias particulares que en el caso de las maestras se daban con cierta facilidad. Las maestras, dada su independencia económica, podían escoger más libremente cuándo y con quién se casaban y, una vez casadas, podían mantener un cierto grado de poder y de autonomía personal que las distanciaba de los matrimonios más convencionales. Aunque se les recomendaba casarse con un maestro, algunas maestras se casaban con hombres de un

⁵¹ Véase NASH, M.: «Identidades, representación cultural y discurso de género en la España Contemporánea», en *Cultura y culturas en la historia*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1995, pp. 191-203.

⁵² Véase NASH, M., y TAVERA, S.: *Experiencias desiguales...*, op. cit., p. 120; NASH, M.: *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*, Barcelona, Anthropos, 1983, pp. 20-21, Y GARRIDO, E. (ed.): *Historia de las Mujeres en España*, Madrid, Síntesis, 1997, pp. 425-426 Y454.

nivel cultural inferior al suyo y esta superioridad podía conferirles un cierto grado de influencia sobre sus maridos. Por otra parte, las maestras sabían cómo ejercer esta influencia. Gracias a su experiencia profesional, habían aprendido a negociar con sus superiores y a controlar una clase numerosa por medio de la persuasión y la autoridad moral. No nos parece aventurado afirmar que su aprendizaje profesional podría haber alterado las relaciones de poder dentro de la pareja y contribuido a la transformación, muy a largo plazo, de los códigos de género vinculados a la institución matrimonial⁵³.

La contrapartida al mayor grado de autoestima y autonomía que podían alcanzar las mujeres casadas que ejercían como maestras era la doble responsabilidad profesional y doméstica que se veían determinadas a asumir. Evidentemente, las maestras viudas y solteras tampoco estaban exentas de esta doble responsabilidad, pero, en general, las casadas con criaturas pequeñas debían superar muchas más dificultades para poder compaginar sus múltiples ocupaciones dentro y fuera del hogar. Cabe tener en cuenta que la administración educativa no ponía trabas a la continuidad laboral de las maestras casadas, pero a nivel legislativo ignoraba su problemática específica.

Para poder cumplir eficazmente su doble responsabilidad, la maestra podía contratar algún tipo de servicio doméstico. Así lo recomendaba el director de la normal masculina de Tarragona, Carlos Yeves. Según Yeves, los deberes profesionales de la maestra «la impiden absolutamente dedicarse á las faenas de su casa con la extensión [*sic*] que lo pueden hacer otras mujeres. Falta por lo tanto á su deber, la que trata de abarcar ámbas cosas por sí sola. Si bien debe reservarse la dirección de su casa y familia, la es indispensable tener quien desempeñe las tareas mecánicas de aquélla»⁵⁴.

Esta recomendación parece factible en el caso de las maestras que ejercían en grandes ciudades y podían dedicar una parte de su sueldo a pagar los servicios de una criada. Sin embargo, parece del todo improbable que la dotación de las maestras rurales permitiera un gasto de esta índole. Las maestras de pueblo que necesitaban ayuda, como mucho, podían recurrir a alguna mujer de su familia o a los servicios parciales o eventuales de alguna antigua alumna dispuesta a trabajar

⁵³ Véase CUFFORD, G. J.: «Lady Teachers' and Politics in the United States, 1850-1930», en LAW, M., y GRACE, G. (eds.), *Teachers: the Culture and Politics of Work*, London, The Falmer Press, 1987, pp. 12-14 y 23-24.

⁵⁴ YEYES, C.: *Estudios sobre...*, op. cit., p. 250.

por una módica cantidad. Una vez más, los escritos de Pilar Pascual nos ayudan a conocer las duras condiciones de vida de las maestras. Pascual argumentaba que era imposible aumentar las horas de permanencia en el centro, porque las maestras «necesitamos el tiempo sobrante para coser nuestras ropas, para atender á las obligaciones domésticas, puesto que lo mezquino de nuestra dotación no nos permite eximirnos de estas atenciones»⁵⁵. En otro artículo, Pilar Pascual se lamentaba del exceso de trabajo de las maestras casadas que, para cumplir con sus deberes profesionales, se veían obligadas a posponer las atenciones y el amor que su familia les reclamaba⁵⁶.

A pesar de su trascendencia, no estamos únicamente ante un problema de exceso de trabajo y agotamiento físico. Como nos recuerda M. R. Theobald, se estaba produciendo una invasión de la vida cotidiana de las maestras por parte de un trabajo que, a pesar de reproducir sus tradicionales vínculos con la infancia, implicaba una importante transformación de sus parámetros habituales en cuanto a horarios, disciplina, remuneración, etc. Según Theobald, para poder llegar a entender el coste psíquico que comportaba esta situación hemos de dirigir nuestra mirada hacia la dialéctica, repleta de contradicciones, entre vida doméstica y vida profesional de las maestras. De este modo, el estudio de su vida cotidiana nos puede llevar a una reconceptualización de lo que entendemos por público y privado en el contexto específico de sus condiciones de vida y trabajo⁵⁷. En opinión de Pilar Ballarín, la dialéctica entre público y doméstico, ligada a los paralelismos entre la función de madre y la de maestra, convierten la escuela de niñas en un espacio indeterminado y fronterizo entre la esfera pública y la privada. Esta particularidad permite situar a las maestras en un ámbito dotado de un gran potencial de transformación en cuanto a las relaciones de género y permite reconocer en su experiencia histórica elementos de transgresión y resistencia al discurso patriarcal⁵⁸.

⁵⁵ «Educación física de las niñas...», arto cit., p. 142.

⁵⁶ Véase PASCUAL, P.: «Posición social», arto cit., p. 42.

⁵⁷ Véase THEOBALD, M. R.: «The "everyday world" of women who taught», *History of Education Review*, vol. 19, núm. 2, 1991, p. 20. Sobre el concepto y tendencias de la historia de la vida cotidiana véase el monográfico «La historia de la vida cotidiana», *Ayer*, núm. 19, 1995, pp. 11-222.

⁵⁸ BALLARÍN, P.: «Estrategias femeninas: resistencias...», *op. cit.*, pp. 237-238. Las interrelaciones entre vida privada y vida profesional se hacen evidentes en diversos

La ambigüedad existente entre la esfera privada y la profesional se hace particularmente evidente cuando se estudian las características de los locales escolares y de las viviendas de las maestras. En muchos casos, la escuela y la casa se encontraban en el mismo edificio, de forma que espacios y ocupaciones se veían entremezclados. El autor de un manual para maestras defendía que ambos recintos se situaran en el mismo edificio, «ya para evitar la molestia de las idas y venidas y no perder tiempo en ellas; ya para guardar mejor el edificio y cuidar mejor de la limpieza»⁵⁹. Como vemos, la responsabilidad de las maestras respecto al cuidado y limpieza del local y el material escolar es una buena muestra de la imprecisión que existía entre tareas docentes y domésticas⁶⁰. En los expedientes gubernativos abiertos contra maestras hemos encontrado cargos relativos a la falta de limpieza o de orden en la escuela⁶¹. Los casos más extremos de identificación entre espacio profesional y privado los hallamos en algunas escuelas públicas que se ubicaban en la propia cocina de la maestra⁶². Coincidió el espacio físico, pero se hace evidente la fuerte carga simbólica de esta identificación. Aun en el caso de recintos

estudios sobre colectivos específicos de maestras. Véase WHITEHEAD, K.: «Career Paths for Provisional School Teachers in South Australia, 1875-1915», *History Of Education Review*, vol. 23, núm. 1, 1994, pp. 53-67, Y NELSON, M. K.: «The Intersection of Home and Work: Rural Vermont Schoolteachers, 1915-1950», en ALTEN-BAUGH, R. J. (ed.): *The Teacher's voice...*, op. cit., pp. 26-39.

⁵⁹ FONOLL, O.: *Nociones de Sistemas y métodos de enseñanza, con unos ligeros principios de Educación, para el régimen y dirección de las Escuelas de niñas*, 5.ª ed., Barcelona, Bastinos, 1872, p. 15.

⁶⁰ Véase DANYLEWYCZ, M., y PRENTICE, A.: «Changing Patterns and Perceptions in the Emerging School Systems of Nineteenth-and Early Twentieth-Century Central Canada», en PRENTICE A, y THEOBALD, M. R. (ed.): *Women Who Taught...*, op. cit., pp. 136-159.

⁶¹ Véase el expediente personal de M.a Josefa González Álvarez en [*Expedientes personales de maestras*]. *Gonzalez-Granell*. 1887-1917, Legajo 21/3/5/2, Sección de Enseñanza Primaria, AGHUB.

⁶² En concreto, nos referimos a las escuelas públicas de Dosaigües y l'Escala en Cataluña en el año 1863. Véase el estado de inspección de ambas escuelas en *Inspección Escuelas Públicas*. 1863, Legajo 19/4/3/2, Sección de E. Primaria, AGHUB. Otro pueblo catalán, Bascara, tenía la escuela pública en una sala sin ventanas contigua a la cocina de la maestra, con el consiguiente traspase de humos y olores. Véase *Remisión de Actas de Inspección de Escuelas por el Inspector de 1.ª enseñanza de Gerona*. 1864-1865, Legajo 21/1/5/7, Sección de E. P. AGHUB. Este tipo de escuelas no eran privativas del caso español. Véase QUARTARARO, A. T.: *Women Teachers...*, op. cit., p. 84.

bien diferenciados, era habitual que ciertas dependencias, como el escusado o el patio, fueran de uso común. Este hecho contribuía a desdibujar los límites entre las tareas domésticas y las de mantenimiento y limpieza de la escuela. Las evidentes interferencias entre tareas docentes y tareas domésticas o entre edificio escolar y vivienda de las maestras nos sugieren que la vida cotidiana de las maestras cuestiona abiertamente la existencia de una separación rígida entre esfera pública y esfera privada y, por lo tanto, nos llevan a concebir su experiencia diaria como un desafío a los códigos de género hegemónicos.

Siguiendo el eje interpretativo de Theobald, podemos afirmar que las maestras del siglo XIX, además del trayecto diario entre dos espacios físicos o culturales, debían recorrer un segundo trayecto entre dos modalidades simbólicas del tiempo, desde una temporalidad cíclica ligada a la subjetividad femenina, a una temporalidad lineal o histórica. Aunque ni las maestras ni las jerarquías educativas fueran conscientes de ello, la entrada masiva de mujeres en la enseñanza primaria supuso su incorporación al tiempo histórico. Esta incorporación, propiciada indirectamente por el propio Estado, exacerbaba las contradicciones entre la vida doméstica y la vida profesional de las maestras⁶³. De todas formas, las instituciones educativas no parecían dispuestas a reconocer la especificidad de este tipo de problemática y las maestras se veían acuciadas a desarrollar sus propias estrategias para lograr sobrellevar la doble carga.

El cuidado de los hijos e hijas de corta edad era una de las difíciles papeletas que las maestras tenían que resolver. Aunque es poco habitual encontrar referencias explícitas en la documentación oficial, parece probable que, en muchos casos, los mantuvieran junto a ellas dentro del recinto escolar. De esta forma conseguían desvanecer la división de espacios y superar las contradicciones entre el ámbito doméstico y el profesional. A través de los testimonios de maestras portuguesas de principios del siglo XX, podemos conocer algunas de sus estratagemas y peripecias para lograr amamantar cada tres horas a sus bebés y, a pesar de ello, seguir cumpliendo con sus deberes profesionales⁶⁴. No siempre conseguían sus propósitos. La maestra regente de la Escuela Normal de Barcelona fue acusada por una

⁶³ Véase THEOBALD, M. R.: «The "everyday world"...», arto cit., p. 21.

⁶⁴ Véase ARAÚJO, H. C.: «As professoras primárias...», arto cit., pp. 30-31, Y «Memórias da escola», arto cit., p. 181.

auxiliar de acudir a la escuela «rodeada de sus tres hijitos, quienes mueven tal zambra con sus juegos, carreras y campanillazos, que ellos por sí solos bastan para dar una idea de quién es la Maestra de la Escuela»⁶⁵. Dicha maestra presentó la dimisión dos años más tarde a causa de «las obligaciones de familia, á que no podía atender continuando al frente de su Escuela»⁶⁶.

El silencio oficial ante la necesidad de compaginar el trabajo doméstico y profesional de las maestras no impedía que los conflictos y las contradicciones se presentaran de forma esporádica. Los ejemplos de trayectorias profesionales con renunciaciones e interrupciones periódicas son una muestra de ello, pero no la única. En otros casos, la persistencia de las maestras al continuar su trayectoria profesional, compaginándola con sus obligaciones domésticas y familiares, podía originar conflictos con sus superiores. Un caso emblemático de litigio estrechamente vinculado a la dialéctica entre lo público y lo privado fue el protagonizado por la maestra Maria Antonia Roset.

Conflictos e identidad profesional

En octubre de 1875 Maria Antonia Roset, que ejercía como maestra en la escuela pública de niñas de Vila-rodon, recibió un escrito del alcalde reclamándole las cuentas de material de los últimos diez años. La maestra no aceptó de buen grado la petición y argumentó en su favor que el ayuntamiento siempre se había negado a aceptar sus cuentas, probablemente, para eludir posibles reclamaciones. Su respuesta al alcalde fue especialmente insólita y beligerante, ya que solicitó veinte días de vacaciones para poder atender a su demanda «en atención á que después de las seis horas de clase diaria tiene

⁶⁵ Véase *Espediente relativo al traslado de D.ª Rosa Suñer, Auxiliar de la escuela elemental Normal de niñas*. 1875, Expediente núm. 4688, Sección de Gobernación, Serie A, Arxiu Municipal Administratiu de l'Ajuntament de Barcelona, AMAB.

⁶⁶ Véase «Dimisión», *El Clamor del Magisterio*, núm. 3, 18 de enero de 1878, p. 20. Justina Escayola tomó posesión de la escuela el mes de enero de 1875 y dimitió en enero de 1878. Véase su renuncia y otros documentos relativos a la escuela en *Espediente relativo á la escuela elemental de la normal de niñas*. 1868, Expediente núm. 4217, Sección de Gobernación, Serie A, AMAB.

que atender á las imprescindibles necesidades de su casa»⁶⁷. Este tipo de justificación se repitió, bajo diversas formas, en todos los escritos de la maestra, ya que se consideraba «agoviada [sic] por los trabajos de la escuela y domésticos»⁶⁸. Aunque con un retraso considerable, la maestra hizo llegar las cuentas al ayuntamiento, pero al mismo tiempo presentó un escrito denunciando el estado ruinoso del local escolar. El ayuntamiento se vio obligado a alquilar un nuevo local, que la maestra no aceptó por considerarlo poco higiénico. Entre tanto, la maestra no quiso interrumpir las clases y, para ello, instaló la escuela en su propia vivienda. De hecho, vivía en una casa alquilada por el propio ayuntamiento para proporcionarle el alojamiento que marcaba la ley. Ante la actitud inamovible de la maestra, se le abrió un expediente disciplinario que la acusaba de no cumplir sus deberes en el rendimiento de cuentas, en el orden de la escuela y en los resultados de la enseñanza, de desobedecer y ser irrespetuosa con las autoridades locales, de abandonar la escuela pública para regir una escuela particular en su casa y de promover el escándalo público en el lavadero del pueblo. Aunque se barajó la posibilidad de trasladarla forzosamente a otra población, los convincentes argumentos de la maestra, sus dieciocho años de servicios con informes laudatorios y el apoyo que recibió del párroco y de diversos vecinos y vecinas del pueblo determinaron el sobreseimiento del expediente. Sin embargo, se la apercibió a que «en lo sucesivo cualquiera que fuesen las causas que puedan acalorar su ánimo, evite menoscabar la dignidad del profesorado y el pudor y decoro de su sexo»⁶⁹.

La ambigüedad entre la vida privada y profesional de esta maestra queda bien reflejada en los mecanismos que utiliza para desafiar el poder del alcalde -que era su propio suegro-, pero también en los cargos que se le imputan y en los descargos que alega ella misma. Una de las acusaciones que destaca la Junta local se refiere a un supuesto escándalo público protagonizado por la maestra en el lavadero municipal al insultar gravemente a una vecina. La maestra

⁶⁷ Escrito fechado el 20 de octubre de 1875 que se encuentra en el expediente de María Antonia Roset, en *Expedientes incoados por irregularidades a maestros/as. Prov. Tarragona y Lérida. 1873-1883*, Legajo 19/2/3/2, Sección de E. P. AGHUB.

⁶⁸ Pliego de descargos de la maestra con fecha de 23 de abril de 1876, en *Expedientes incoados por irregularidades a maestros/as...*

⁶⁹ Minuta del Rectorado fechada el 21 de agosto de 1877, en *Expedientes incoados por irregularidades a maestros/as...*

explica que dicha vecina era su cuñada, que, junto con su suegro el alcalde, pretendía alejarla de la población por cuestiones familiares. Puntualiza que no se había producido escándalo público, ya que la vecina era de la familia y el lavadero se encontraba «en el sitio privado de mi casa»⁷⁰. Se trataba, pues, de una discusión privada entre familiares y no de un altercado público como pretendía el alcalde.

En definitiva, este contencioso demuestra claramente las interrelaciones existentes entre el ámbito privado de las maestras y su actividad profesional. Las desavenencias familiares podían dar lugar a expedientes disciplinarios⁷¹ y las maestras podían alegar su doble responsabilidad para eludir las exigencias de sus superiores y desafiar su poder con un hábil traspaso entre dos espacios físicos y culturales poco delimitados. Por otra parte, las corporaciones locales y las maestras no siempre coincidían al fijar los límites de lo público y lo privado. El margen de flexibilidad que existía entre los dos ámbitos podía beneficiar a las maestras si eran suficientemente hábiles como para sacarle provecho. Aparte de desorientar a sus superiores, el margen de ambigüedad les permitía encontrar mecanismos para aligerar el peso de su doble responsabilidad.

La negligencia de la administración educativa ante esta doble responsabilidad encuentra su mayor exponente en el silencio oficial respecto a la situación de las maestras embarazadas. En los expedientes de maestras del siglo XIX apenas se encuentran referencias a permisos por parto. Dado que los permisos de hasta ocho días los podía conceder directamente el alcalde y los de hasta quince días la Junta provincial, de la ausencia de documentos sobre esta cuestión en el rectorado se puede deducir que la mayoría de las maestras apuraban hasta el último momento y se reincorporaban lo antes posible para evitar tener que pagar una sustituta. La escasez

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ Entre la documentación oficial hemos encontrado dos casos de denuncias practicadas por los propios maridos de las maestras que las acusaban de inmoralidad y, en uno de los casos, de haberse provocado un aborto voluntario. En los dos casos las acusaciones de los maridos se consideraron infundadas. Véase el expediente personal de Magdalena Raurich Guinjoan en *Expedientes personales de maestras. Quer-Raz. 1880-1916*, Legajo 21/4/1/7, y *Expediente personal de la maestra Teresa Masdeu. 1892-1893*, Legajo 19/9/3/5, Sección de E. Primaria, AGHUB. Aunque en el legajo aparece el nombre de Teresa Masdeu, la documentación que contiene se refiere a Carmen o M.a del Carmen Masdeu Gras.

de documentación sobre permisos de alumbramiento también puede explicarse por las pautas de decoro de la época que evitaban cualquier alusión al embarazo y al parto. De hecho, uno de los pocos ejemplos que hemos localizado, el de una maestra que en 1897 solicitó un mes de permiso por encontrarse en el último mes de embarazo, destaca por los eufemismos utilizados en el informe de la Junta provincial y en la resolución final. El rectorado concede la licencia a la maestra «para atender al restablecimiento de su salud»⁷².

La inexistencia de una legislación específica sobre licencias por alumbramiento y la obligación que tenía el magisterio de costear el pago de una suplente a partir de los ocho días de permiso podían generar conflictos entre las maestras y sus superiores⁷³. En 1895 el inspector de la provincia de Girona, Adrián Larrea, no dudó en calificar de «maestra poco celosa» a una profesora que había faltado a la escuela «por causa de la gestación y parto, que aunque exceda de quince días ó un mes ni la Junta ni ella ponen suplente»⁷⁴. Unos años después otra maestra de la provincia de Gerona fue denunciada por abandonar la escuela durante casi un mes. En este caso, el informe del inspector Manuel Ibars fue bastante favorable al considerar que había faltado unos días para dar a luz una criatura. Se limitó a amonestarla por no haber contratado una suplente⁷⁵. Estos incidentes parecen corroborar que este tipo de permisos no solían superar las dos semanas, pero al mismo tiempo dejan traslucir que, en algunos casos, las maestras se resistían a cumplir la normativa oficial e intentaban alargar sus ausencias sin comunicarlo a las instancias superiores y sin cubrir los gastos de una sustituta. La actitud de estas dos maestras

⁷² Véase el expediente personal de Isabel E. Tanyís Sala, en *Expedientes personales de maestras. Taberner-Tauler. 1877-1909*, Legajo 21/4/3/9, Sección de E. P., AGHUB. Hemos encontrado casos de enfermedad puerperal. Véanse los expedientes de Pilar Borao García (1896) y Teresa Borrás Clavería (1897), en *Expedientes personales de maestras. Borrau-Boxa. 1879-1913*, Legajo 21/3/2/4, Sección de E. P., AGHUB.

⁷³ Sobre la lucha por permisos de maternidad en Nueva York véase CARTER, P.: «Becoming the "New Women": The Equal Rights Campaigns of New York City Schoolteachers, 1900-1920», en ALTENBAUGH, R. J. (ed.): *The Teacher's voice...*, op. cit., pp. 53-58.

⁷⁴ Véase la documentación correspondiente al pueblo de Pau, en *Visitas de Inspección a pueblos del distrito universitario. Mieras-Mongay. 1879-1896*, Legajo 20/8/6/5, Sección de E. P., AGHUB.

⁷⁵ Véase el expediente personal de Carmen Roig Romaguera, en *[Expedientes personales de] maestras. Roda-Roig. 1886-1917*, Legajo 21/4/2/3, Sección de E. P., AGHUB.

se puede calificar de resistencia ante la imposición de una normativa que ignoraba la doble responsabilidad de las maestras casadas. Ya hemos apuntado que la tarea docente de las maestras reproducía los tradicionales vínculos de las mujeres con la infancia, pero lo hacía desde unos parámetros ajenos. Su faceta profesional se regía según una reglamentación y una disciplina de trabajo basada en un modelo profesional inicialmente masculino, al que, inevitablemente, algunas maestras oponían resistencia.

A partir del análisis de la documentación oficial, podemos afirmar que, en general, los contenciosos protagonizados por las maestras revelan un alto grado de combatividad y una gran fortaleza y perseverancia en la defensa de sus intereses y su dignidad profesional. Aunque las maestras no tenían acceso ni a los órganos de poder ni a los cargos administrativos y, por lo tanto, todos sus superiores eran siempre hombres, no adoptaron la actitud sumisa que aconsejaban los manuales de la época. La ubicación y el estado del local escolar o de la vivienda de la maestra, los retrasos en el cobro de su sueldo o del dinero destinado a material, los convenios por retribuciones o los permisos por enfermedad, alumbramiento o estudios podían dar pie a largos litigios que las maestras no abandonaban fácilmente.

Aunque la prensa profesional postulaba la armonía y la solidaridad entre el profesorado, a veces los contenciosos se generaban por las desavenencias entre el maestro y la maestra de una misma localidad. Los motivos de litigio podían surgir de problemas de convivencia en viviendas o locales escolares próximos, de la rivalidad por alcanzar un mayor prestigio profesional o de las discriminaciones de tipo salarial que sufrían las maestras. En la base de estos conflictos se encuentra la falta de derechos políticos de las maestras. Su exclusión de los derechos de ciudadanía las colocaba en una situación de inferioridad respecto a sus colegas, que en calidad de electores y, en ocasiones, de secretarios del ayuntamiento, tenían muchas más posibilidades de incidir en las decisiones políticas locales⁷⁶.

⁷⁶ Sobre las desavenencias entre maestros y maestras, véase «Mi primer paseo por Cataluña», *Boletín de Primera Enseñanza*, Girona, núm. 37, 14 de julio de 1886, p. 7; *Boletín de Primera Enseñanza*, Girona, núm. 30, 26 de julio de 1892, p. 13; «Consulta», *El Clamor del Magisterio*, núm. 2, 12 de enero de 1887, pp. 11-12. Uno de los contenciosos más emblemáticos entre maestro y maestra de una misma localidad se produjo en la población de Tona a finales de siglo XIX. Véase *Incidente*

A pesar de las medidas disuasivas que podían adoptar los ayuntamientos, las maestras mostraban una gran capacidad de resistencia y de respuesta y, a menudo, conseguían frenar las actuaciones arbitrarias de algunos de sus superiores. Cuando las reclamaciones a las altas instancias educativas no daban el resultado esperado, las maestras recurrían a las licencias o a los traslados, pero difícilmente claudicaban y acataban las órdenes que consideraban injustas o atentatorias a su dignidad profesional.

En definitiva, a través del análisis de las condiciones de vida y trabajo de las maestras de la segunda mitad del siglo XIX hemos podido comprobar que muchas de sus actividades suponían un reto a los códigos de género hegemónicos. Podían llegar a alcanzar un alto grado de protagonismo social, eran capaces de combinar sus responsabilidades domésticas y profesionales en un difícil tándem que la administración educativa no solía tener presente al legislar, mostraban un elevado grado de tenacidad y unas claras aspiraciones profesionales y protagonizaban contenciosos que les permitían hacer oír su voz en las esferas del poder educativo que les habían sido negadas por el hecho de ser mujeres. El desarrollo de habilidades negociadoras y formas de lucha y resistencia individual tuvo una gran trascendencia en la gestación de una firme identidad profesional y puede considerarse parte de un proceso de aprendizaje que permitió el establecimiento de redes de solidaridad entre mujeres enseñantes y formas de participación colectiva de gran eficacia. Este proceso de concienciación profesional tuvo su mayor exponente en la mencionada campaña por la igualdad salarial. Dicha campaña supo aprovecharse de los inicios de una tímida política de feminización del magisterio propugnada por el partido liberal y alcanzó sus objetivos con la Ley de nivelación de sueldos de 1883. Este éxito se convirtió en un logro trascendental para las maestras, ya que consolidó su posición en un ámbito laboral que, paulatinamente, iba dejando de ser concebido como espacio primordialmente masculino.

entre la Maestra de Tona y la Junta Local de 1.ª enseñanza por la ubicación de la escuela de niñas. 1894-1898, Legajo 19/8/1/1, Sección de E. P., AGHUB.