

Los orígenes de la feminización del magisterio en España: las maestras de la Sociedad Económica de Valencia (1819-1866)¹

The origins of the teaching profession feminization in Spain:
the Economic Society of Valencia schoolmistresses (1819-1866)

Raúl Mínguez Blasco

Universitat de València².

Recibido el 3 de mayo de 2010.

Aceptado el 21 de febrero de 2011.

BIBLID [1134-6396(2010)17:1; 101-123]

RESUMEN

Este artículo pretende abordar la cuestión de los orígenes de la feminización del magisterio en España a través del estudio de las maestras que enseñaron en las escuelas financiadas por la Sociedad Económica de Valencia entre 1819 y 1866. Se prestará especial atención al discurso que, desde mediados del siglo XIX, identificó a la maestra con la madre y defenderemos la hipótesis de que dicho discurso no fue la causa sino la consecuencia de la incorporación de mujeres a un ámbito público como era el magisterio.

Palabras clave: Feminización. Magisterio. Madre. Maestra. Sociedad Económica de Valencia.

ABSTRACT

The aim of this paper is to broach the subject of the origins of the teaching profession feminization in Spain, through the study of the schoolmistresses who taught in the schools supported by the Economic Society of Valencia between 1819 and 1866. We will emphasize the discourse that identified schoolmistresses and mothers since the middle of XIX century and we will agree with the following hypothesis: that discourse was the consequence, not the cause, of the incorporation of women to a public field like the teaching profession.

1. Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación FFI2008-0210 del Ministerio de Ciencia e Innovación. Agradezco a Isabel Burdiel y a Ana Aguado, ambas profesoras de la Universitat de València, su lectura atenta del texto además de sus útiles consejos y sugerencias.

2. El autor es becario FPI de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.

Key words: Feminization. Teaching profession. Mother. Schoolmistress. Economic Society of Valencia.

SUMARIO

1.—La educación doméstica y la figura de la madre/maestra. 2.—El debate historiográfico sobre la feminización del magisterio. 3.—Las maestras de la Sociedad Económica de Valencia. 3.1.—El estado civil. 3.2.—La reivindicación salarial. 3.3.—La polémica de los colegios. 3.4.—Los casos de Vicenta Roda y de Vicenta Navarro. 4.—Conclusiones.

En la actualidad, el magisterio es una de las profesiones más feminizadas que existen. En el curso 2006/2007, aproximadamente el 78% del total de maestros que ejercían su profesión en centros públicos y privados de educación infantil y primaria en España eran mujeres³. Este desequilibrio no es, por supuesto, fruto de la casualidad y menos en un ámbito, el laboral, en el que las mujeres no han tenido nada fácil su integración como consecuencia del gran número de obstáculos de todo tipo que han debido de sortear. La llegada de la democracia, después de cuarenta años de una dictadura bastante preocupada por mantener a la mayoría de las mujeres dentro de los estrechos márgenes del hogar, permitió la entrada de mujeres a ámbitos profesionales que hasta ese momento se encontraban vedados para ellas. Sin embargo, no fue éste el caso del magisterio. Los orígenes de la feminización de esta profesión son anteriores, concretamente habría que situarlos en la primera mitad del siglo XIX. Se trata de un periodo en el que el triunfo de la revolución liberal en España llevó consigo la delimitación de nuevas funciones para las mujeres. Una de ellas fue la educación de la infancia, tarea que, según se pensaba, debían cumplir las madres en el hogar y los maestros y maestras en la escuela.

El grueso de este trabajo se dedicará a estudiar las experiencias y vicisitudes profesionales de las maestras que trabajaron en las escuelas financiadas por la Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia entre 1819 y 1866, un periodo poco estudiado por la historiografía en el ámbito de la educación femenina⁴. Antes, de manera más breve y para con-

3. En términos absolutos hablamos de 230.288 maestras sobre un total de 294.440. Datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística (INE): <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t13/p001/e02/a2006-2007/10/&file=pr10002.px&type=pcaxis&L=0>.

4. Dos de los pocos trabajos que han abordado el tema de la educación femenina en los dos primeros tercios del siglo XIX, ambos referidos a Madrid, son los siguientes: SIMÓN PALMER, M.^a Carmen: *La enseñanza privada seglar en Madrid (1820-1868)*. Madrid,

textualizar el tema, abordaremos la conexión entre las figuras de la madre y de la maestra además de recoger las aportaciones más interesantes del debate historiográfico en torno a la feminización del magisterio en España durante el siglo XIX.

1.—*La educación doméstica y la figura de la madre/maestra*

Uno de los primeros documentos redactados por los liberales españoles sobre la cuestión educativa, el llamado *Informe Quintana* de 1813, estipulaba lo siguiente en cuanto a la educación de las mujeres: “La Junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha”⁵. Por su parte, Severo Catalina daba, en 1858, este consejo: “Eduquemos a las mujeres, e instruyámoslas después, si queda tiempo”⁶. Finalmente, Pedro María Orts y Berdín, jurista valenciano de la segunda mitad de siglo, distinguía de esta forma entre educación e instrucción:

Siempre se ha confundido y aun hoy el vulgo confunde, dos cosas que si bien á primera vista parecen sinónimas no lo son en realidad, por más puntos que tengan en contacto. La educación... la instrucción. La educación es la base, la instrucción es su complemento. La primera se dirige al corazón, la segunda á la inteligencia. La educación suaviza los duros contornos de nuestras acciones, la instrucción lleva la luz al alma. La instrucción supone ciertos conocimientos científicos, la educación ciertos conocimientos morales. La instrucción sirve para brillar en la prensa, en la tribuna; la educación para brillar en la familia, en el trato social. Supuestos estos principios: primeramente deberemos educar, después instruir; pues una mujer mal educada y bien instruida, es la cosa mas estravagante y ridícula que se puede dar⁷.

Así pues, podemos comprobar cómo durante buena parte del siglo XIX existió una distinción de género entre estos dos conceptos: *educación* e *instrucción*. La educación convenía que fuera doméstica y se consideraba

Instituto de Estudios Madrileños, 1972 y RIVIÈRE GÓMEZ, Aurora: *La educación de la mujer en el Madrid de Isabel II*. Madrid, Horas y Horas, 1993.

5. *Historia de la educación en España. I Del Despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 415.

6. CATALINA, Severo: *La mujer*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1954, p. 27.

7. ORTS Y BERDÍN, Pedro María: *La mujer: su historia, su influencia, su educación*. Alicante, Imp. de Rafael Jordá, 1856, pp. 78-79.

esencial para una mujer mientras que la instrucción se podía impartir en el exterior y, si para los hombres era obligatoria, para las mujeres era sólo recomendable y siempre que fuera recibida en su justa medida para que no se convirtieran en *marisabidillas*. Además, la demanda de una educación doméstica para las mujeres encajaba perfectamente con la figura del ángel del hogar porque les permitía educarse en el lugar que debían ocupar el resto de sus vidas.

Aunque el modelo de feminidad desarrollado desde la Contrarreforma, reflejado en *La perfecta casada* de Fray Luis de León⁸, y el discurso burgués de la domesticidad, cuyo origen se encuentra en la Ilustración, compartían muchos postulados, se diferenciaban en un aspecto esencial: la función otorgada a la madre. En la obra de Fray Luis, la maternidad ocupa una posición secundaria y se reduce prácticamente al parto y a la lactancia. En cambio, desde finales del siglo XVIII se asignaron a las madres nuevas responsabilidades, entre ellas la educación de sus hijos e hijas. Conceptos como el de *amor maternal* de Pestalozzi, contribuyeron a naturalizar una función esencial para la consolidación de la nueva sociedad liberal-burguesa⁹. Así, se esperaba que las madres fueran capaces de convertir a sus hijos en buenos ciudadanos y buenos patriotas, a sus hijas en buenas madres de familia y, por supuesto, que tanto unos como otras fuesen buenos cristianos y cristianas. La Ley de Instrucción Pública de 1857, al establecer un currículum diferenciado para niños y niñas, participó en esta reasignación de los roles de género que hemos descrito.

Sin embargo, la confianza liberal en la figura de la madre/maestra se enfrentó con una realidad caracterizada por un elevado analfabetismo femenino, que impedía a las madres inculcar una mínima instrucción a sus hijos e hijas, y por la existencia de numerosas mujeres que se veían obligadas a trabajar fuera del hogar para contribuir a la subsistencia de su familia. Ante este panorama, se creyó necesario contar con escuelas externas donde las niñas pudieran adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para ser en el futuro virtuosas madres de familia. Así lo expresaba Pascual Ferrando y Masota, maestro de la Casa de Misericordia de la ciudad de Valencia:

La conducta de la madre nos marca la senda que por lo general seguimos después, y el que ha recibido en su infancia impresiones perjudiciales, no

8. Véase LEÓN, Fray Luis de: *La perfecta casada*, ed. Mercedes Etreros. Madrid, Taurus, 1987.

9. Véase PESTALOZZI, Johann Heinrich: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos/ Cartas sobre la educación de los niños / Libros de educación elemental (prólogos)*. México D.F., Porrúa, 1976, pp. 133-210.

puede desecharlas hasta que la educación viene en su auxilio, y entonces á pesar de los buenos deseos de los maestros, y del mismo individuo; ó es tarde para borrarlas, ó cuesta mucho trabajo conseguirlo. Por lo mismo, á las Profesoras toca llenar este vacío. Las madres que no han recibido una educación regular no pueden dar lo que no poseen, y las maestras que pongan todo el esmero posible en la instrucción de las niñas puestas á su cuidado, recibirán de la sociedad entera las más visibles muestras de agradecimiento, y en su día la recompensa que merecen sus afanes¹⁰.

En una sociedad que consideraba inmoral la mezcla de alumnos de distinto sexo en las aulas, la presencia de maestras en las escuelas de niñas fue inevitable. Sin embargo, como seguidamente veremos, la figura de la maestra compartió muchas características con la figura de la madre que hemos analizado en este apartado.

2.—El debate historiográfico sobre la feminización del magisterio

El tema de la feminización del magisterio público en España y sus posibles causas no es un tema inédito en la historiografía porque ya existen interesantes trabajos al respecto. El objetivo de este apartado es hacer un balance de las distintas aportaciones historiográficas realizadas y plantear algunas ideas que contribuyan a enriquecer el debate.

Podemos comenzar con algunas cifras. En 1855, en vísperas de declararse el establecimiento obligatorio de escuelas de niñas por parte de la Ley Moyano, las maestras constituían el 19% del magisterio público español, un porcentaje que aumentó al 34% diez años después. A pesar de un pequeño bajón en el Sexenio Democrático (31% de maestras en 1870), el proceso continuó de forma ascendente de tal manera que al iniciarse el siglo XX, había ya un 46% de maestras. Este crecimiento fue todavía más rápido en aquellas zonas donde existía un alto índice de segregación de la enseñanza, como el País Valenciano o Cataluña. Se puede hablar, por tanto, de dos fases: la primera, consolidada con la Ley Moyano, estuvo protagonizada por las escuelas de niñas mientras que la segunda, iniciada en los años 80 del siglo XIX, afectó a las escuelas mixtas y a las de párvulos. En comparación con otros países, podemos afirmar que la feminización del magisterio fue más rápida en Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Gales (a finales de siglo constituían unas tres cuartas partes del profesorado elemental público), en

10. FERRANDO Y MASOTA, Pascual: “El estado de la instrucción de niñas en Valencia y mejoras de que es susceptible”. 1852, C-129, III, n. 9, Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia (ARSEAPV).

Italia las maestras suponían dos terceras partes del total del magisterio también a finales de siglo, en Francia la proporción entre maestras y maestros se mantuvo bastante equilibrada durante la segunda mitad del siglo XIX y sólo en Portugal y en Alemania podemos hablar de un ritmo de feminización más lento que el español (en el caso de este último país, las maestras sólo constituían un 20,9% del profesorado elemental en 1911)¹¹.

Es momento ahora de centrarse en las causas que explican esta evolución del magisterio público español durante el siglo XIX. Según Sonsoles San Román, la incorporación de las maestras desde mediados de siglo fue sencilla por tres razones¹². En primer lugar, la Ley Moyano, en sus artículos 174 y 175, declaró incompatible el ejercicio del profesorado en un centro público con cualquier otro empleo público, con enseñar en un establecimiento privado y con dar lecciones particulares. En opinión de San Román, esto desanimó a muchos hombres porque consideraban el magisterio una profesión de paso. La segunda razón fue de tipo económico ya que la disposición legal de que las maestras cobraran un tercio menos que los maestros las hizo muy atractivas para los ayuntamientos¹³. Por último, San Román considera decisiva la influencia del pensamiento de Friedrich Fröbel. Este pedagogo, muy influido por Pestalozzi, formuló en los años 40 la idea de que las maestras debían ser como madres concienciadas, es decir, mujeres capaces de trasladar al aula cualidades naturales para ellas como la intuición, el sentimiento, la simpatía o la empatía¹⁴.

Pilar Ballarín insiste en esta última cuestión. Como bien señala esta historiadora, los contenidos impartidos en las escuelas de niñas decimonónicas convergieron con la función social asignada a la mujer: ser esposa y madre de familia¹⁵. La escuela femenina se concibió entonces como un espacio de

11. Datos obtenidos de CORTADA ANDREU, Esther: "El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿concesión o logro profesional". *Historia Social*, 28 (2000), 35-55 (en concreto pp. 40-43). Puede consultarse también una obra reciente en la que se ofrecen datos y explicaciones sobre la feminización del magisterio en Bélgica y algunos países latinoamericanos: CORTINA, Regina y SAN ROMÁN, Sonsoles: *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*. New York, Palgrave Macmillan, 2006.

12. SAN ROMÁN, Sonsoles: *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona, Ariel, 1998, pp. 159-208.

13. Así se dispuso en el artículo 6 del Real Decreto de 23 de septiembre de 1847 y en el artículo 194 de la Ley Moyano.

14. La figura de la maestra como madre concienciada se estudia en STEEDMAN, Carolyn: "'La madre concienciada'. El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria". *Revista de Educación*, 281 (1986), 193-211.

15. Véase BALLARÍN, Pilar: "La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas". *Historia de la Educación*, 26 (2007), 143-168.

frontera entre lo público y lo privado ya que implicaba una temporal salida de las niñas al exterior para después volver mejor preparadas a su ámbito natural: el hogar. Es por esta razón por la que, según Ballarín, se aceptó la incorporación de maestras a las aulas. Sus cualidades maternas fueron muy valoradas por conseguir que las niñas se sintieran como en su propia casa, en cambio, las facultades intelectuales de las maestras no fueron consideradas un factor relevante, al menos en las primeras fases del proceso. De esta manera, la maestra/madre se convirtió en un elemento legitimador de la educación familiar de la madre/maestra¹⁶.

Esther Cortada no está de acuerdo con muchos de los planteamientos expuestos hasta ahora. En primer lugar, esta historiadora cuestiona el mismo concepto de feminización de la enseñanza primaria en el siglo XIX. El hecho de que la presencia femenina en el magisterio público fuera muy escasa en la primera mitad de siglo no significa que no hubiera mujeres dedicadas al oficio de enseñar. Así, durante esos años encontramos institutrices, religiosas dedicadas a la enseñanza, directoras de colegios de señoritas y las llamadas costureras o *amigas*, que eran mujeres pobres que acogían en sus casas por una módica retribución a niñas de padre y madre trabajadores enseñándoles generalmente doctrina cristiana, costura y calceta. Por tanto, aunque la incorporación al magisterio oficial “situó a las maestras en un nuevo espacio laboral, dio lugar a una transformación de sus métodos de trabajo y representó una pérdida de autonomía y un primer paso hacia la profesionalización; no supuso una ruptura con la anterior trayectoria laboral de las mujeres”¹⁷.

Por otro lado, Cortada niega que esta entrada de maestras a las escuelas públicas fuera un proceso sencillo ya que, en su opinión, no se produjo un abandono previo de los maestros. De hecho, muchos maestros se quejaron primero por la presencia de las *amigas*, no tanto por su falta de título y escasez de conocimientos, sino por estar apenas controladas y constituir una dura competencia. Después, a medida que se fueron extendiendo las escuelas públicas de niñas, se sintieron molestos al comprobar que el establecimiento de una escuela femenina en su mismo pueblo o barrio les privaba de un ingreso extra obtenido por instruir niñas fuera del horario lectivo. Más tarde, cuando a partir de los años ochenta se comenzó a nombrar maestras para las escuelas mixtas rurales, algunos maestros acusaron a sus

16. BALLARÍN DOMINGO, Pilar: “Dulce, buena, cariñosa... En torno al modelo de maestra/madre del siglo XIX”. En CALERO, Inés y FERNÁNDEZ DE LA TORRE, María Dolores (eds.): *El modelo femenino: ¿una alternativa al modelo patriarcal?*. Málaga, Universidad de Málaga/Atenea, 1996, pp. 69-88.

17. CORTADA ANDREU, Esther: “De la ‘calcetera’ a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional”. *Arenal*, 6.1 (1999), 31-53 (cita en p. 40).

equivalentes femeninas de no poder atender sus obligaciones domésticas al estar muchas de ellas casadas y con hijos. Finalmente, cuando las maestras amenazaron también con ocupar las escuelas de párvulos, los maestros ya establecidos en dichas escuelas apelaron a su supuesta superioridad intelectual y a su mayor capacidad para mantener la disciplina gracias a su condición masculina. Así pues, Cortada afirma que el acceso de las mujeres al magisterio público en el siglo XIX no fue una concesión sino un verdadero logro profesional¹⁸.

En esa larga lucha con los maestros, Cortada señala que la identificación entre la figura de la madre y la de la maestra sólo apareció en los escritos de los pedagogos a partir del último cuarto del siglo XIX para legitimar la presencia de maestras de niños y niñas, esto es, de maestras en escuelas mixtas y de párvulos. Precisamente, fue en los inicios de la Restauración cuando más éxito tuvieron en España los postulados pedagógicos de Fröbel, con su famoso *kindergarten* o jardín de infancia y su concepción de maestra como madre concienciada. Por el contrario, dice Cortada, “a mediados del siglo XIX, cuando todavía se estaba afianzando la figura de la maestra de niñas, los paralelismos entre la imagen de la maestra y de la madre eran prácticamente inexistentes”¹⁹. Según esta historiadora, la maestra de niñas era una figura indispensable para incrementar la escolarización elemental femenina y, por tanto, no requería ningún tipo de justificación complementaria.

Esta última tesis de Esther Cortada es bastante discutible, porque sí se pueden encontrar referencias que vinculan a las maestras con las madres a mediados de siglo y que van más allá que la función asistencial que Pablo Montesino reservaba a las esposas o hermanas de los maestros²⁰. Como ejemplo, podemos referirnos a una obra escrita por Mariano Sánchez Ocaña en un momento en el que comenzaban a instalarse las primeras Escuelas Normales de Maestras. Ya su título no deja lugar a dudas: *La maestra. Guía de educación práctica para las profesoras de instrucción primaria y madres de familia*²¹. En el prólogo, el autor señala que ha concebido su obra para

18. Véase CORTADA ANDREU, Esther: “El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿Concesión o logro profesional?”. *Historia Social*, 38 (2000), 35-55.

19. *Ibid.*, p. 47.

20. La concepción que este importante pedagogo español de la primera mitad del siglo XIX tenía sobre la figura de la maestra está presente, por ejemplo, en su *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840) o en el *Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria elemental, de 26 de noviembre de 1838*. Sobre Montesino y su obra pedagógica, véase SUREDA, Bernat: *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*. Palma de Mallorca, J. Luna, 1984.

21. SÁNCHEZ OCAÑA, Mariano: *La maestra. Guía de educación práctica para las*

que “pueda servir de norte á la Maestra para la dirección de sus discípulas, como á la madre para la de su familia”²², una equiparación realmente muy sintomática. El libro en sí se dedica fundamentalmente a explicar a las maestras cómo deben educar a las niñas en los principios de la laboriosidad, la beneficencia, la bondad, la probidad, el cumplimiento de los deberes, el orden, la franqueza, la honestidad y la paciencia. El ejemplo, al igual que se aconseja en otros tratados de la época referidos más específicamente a las madres, constituye para el autor la mejor herramienta que pueden utilizar las maestras para inculcar estos principios en sus alumnas, de ahí que se exija que las maestras posean características maternas como la amabilidad, la abnegación, la prudencia, la modestia o la piedad. No todos los manuales para maestras se centraban únicamente en la educación moral de las niñas. Por ejemplo, el manual de Bernabé Sanz dedica bastantes páginas a explicar los métodos generales de enseñanza y la didáctica de las materias que la Ley Moyano establecía para las escuelas de niñas²³. Lo que sí es común en ambos manuales y que, sin embargo, no aparece en aquéllos dedicados a maestros varones, es la referencia al estado civil de las maestras²⁴. Entre los cuatro posibles —soltera, casada, viuda y religiosa—, los dos autores están de acuerdo en que la viudedad es la mejor condición para ejercer la enseñanza. Esta decisión no sólo se justifica porque se considerara aceptable en la época que las viudas trabajaran al no tener marido que asegurase su subsistencia, sino también por el hecho de que ellas eran *madres* y, por tanto, sabían perfectamente cómo educar a sus alumnas.

La conexión de las figuras de la maestra y de la madre no fue exclusiva de los manuales para futuras maestras. En 1841, la Comisión de Educación de la Sociedad Económica de Valencia describía así las tiernas escenas que se vivieron durante la celebración de los exámenes del Colegio Edetano de María Gomis

profesoras de instrucción primaria y madres de familia. Valladolid, Imprenta de D. Juan de la Cuesta, 1856.

22. *Ibid.*, p. 4.

23. SANZ, Bernabé: *Manual de educación y métodos de enseñanza con destino á las maestras de niñas y muy útil a los maestros de escuelas incompletas*. Soria, Imp. de D. Francisco Pérez Rioja, 1859.

24. Véase, por ejemplo, AVENDAÑO, Joaquín y CARDERERA, Mariano: *Curso elemental de pedagogía. Obra aprobada por el gobierno para servir de texto en las escuelas normales seminarios de maestros del reino*. Madrid, Imprenta de D. Victoriano Hernando, 1861 (5ª edición corregida y aumentada). Este manual, uno de los más utilizados de la época, no alude al tema del estado civil de los maestros en los apartados dedicados a las cualidades y a los deberes de éstos, simplemente porque se consideraba una cuestión irrelevante para la enseñanza.

La Sra. Gomis se presentaba en medio de una multitud de graciosas niñas adornadas con elegantes atavíos como una madre amorosa que á todos atiende, por todas se interesa, oye con bondad sus candorosas palabras, á unas las consuela, á otras las anima, y á todas las deja contentas. Esta conducta racional no puede menos de influir poderosamente en la educación, y la directora que así se comporta recogerá sin duda el premio de sus fatigas en las consideraciones que le dispense la Sociedad, en el aprecio de los buenos padres de familia, en el cariño y gratitud de sus queridas discípulas²⁵.

Entre las protagonistas a las que se dirigían estos textos encontramos también voces que vinculaban su profesión con la condición de madre. El 20 de diciembre de 1866 Carolina Andreu, maestra nombrada por el Ayuntamiento para la escuela valenciana del distrito de Bonaire, afirmaba que la marcha que se proponía seguir con sus discípulas era “mirarlas, tratarlas y cuidarlas como si fuesen mis hijas, procurando que me consideren como una segunda madre, que solícita y cariñosa desea su bien y felicidad”²⁶. Ese mismo día, la maestra Dolores Corella pronunciaba en el discurso de inauguración de otra escuela en la ciudad de Valencia las siguientes palabras:

Ella [la Junta Local de Instrucción Primaria de Valencia] espera que esas niñas de bondad y de dulzura acudirán solícitas á cobijarse en el seno de una madre cariñosa que se les ofrece, seguras de que á su sombra crecerán en el conocimiento de la religión y de la virtud, adornando su entendimiento con un abundante manantial de conocimientos útiles que la sociedad les exige; y cuando lleguen a conocer el honroso puesto que la Providencia les ha deparado, se inflamará su noble orgullo con la satisfacción de poderlo ocupar tan dignamente que no podrán menos de merecer la gratitud de la sociedad y de la patria²⁷.

Gracias a algunos trabajos de Pilar Ballarín y Esther Cortada²⁸, sabemos que muchas maestras de la segunda mitad de siglo no adoptaron esa actitud tierna y pasiva que se esperaba de su *natural* condición de madres a la hora de reivindicar sus derechos laborales. En el siguiente apartado nos centrare-

25. 1841, C-104, III, n. 9, ARSEAPV.

26. 1866, Fomento, G, I, D, Archivo Municipal de Valencia (AMV).

27. *Ibidem*.

28. Véase BALLARÍN DOMINGO, Pilar: “Maestras, innovación y cambios”. *Arenal*, 6.1 (1999), 81-110 y los trabajos ya citados de Esther Cortada además del siguiente: CORTADA ANDREU, Esther: “Hostilidad, negociación y conciencia profesional: el día a día de las maestras del siglo XIX”. *Ayer*, 45 (2002), 223-250.

mos en unas maestras que, bajo condiciones diferentes, también mostraron una notable habilidad negociadora y una elevada capacidad de resistencia.

3.—*Las maestras de la Sociedad Económica de Valencia*

Hasta la promulgación de la Ley Moyano, la inmensa mayoría de mujeres que ejercieron el magisterio lo hicieron en el ámbito privado, ya fuera de manera particular, ya fuera en escuelas sostenidas por la Iglesia o por corporaciones de carácter económico o cultural. En general, estas maestras se caracterizaron por su escasa o nula preparación intelectual, lo cual repercutía en una enseñanza bastante pobre en contenidos ya que se reducía prácticamente a la doctrina cristiana y a las labores *propias del sexo*. Entre las corporaciones que se decidieron a financiar escuelas femeninas, se encontraron las Sociedades Económicas. Tras la Guerra de la Independencia, muchas de ellas, nacidas en el periodo ilustrado, desaparecieron. Sin embargo, las Sociedades instaladas en ciudades grandes, como Madrid, Valencia, Zaragoza o Sevilla, restablecieron su actividad e incluso hubo otras, como la Gaditana, que se fundaron durante esos años. Una de las iniciativas que promovieron fue el impulso a la educación femenina, no para preparar a las niñas profesionalmente, como ocurrió a finales del siglo XVIII con las escuelas patrióticas, sino preferiblemente para socializarlas como futuras madres de familia²⁹. La Sociedad Económica de Valencia llegó a financiar entre 1819 y 1866 hasta cinco escuelas de niñas con un número limitado de plazas gratuitas para aquéllas que eran pobres. La relación de estas maestras con los socios de la Económica no fue siempre tan cordial y correcta como cabría esperar. El cuadro I recoge el conjunto de maestras que trabajaron para esta corporación, lo que nos permitirá después abordar algunos aspectos concretos de su paso por las escuelas.

29. Véase AGUADO HIGÓN, Ana: “Ideología, roles de género y cultura en la construcción de la sociedad liberal-burguesa”. En FERNÁNDEZ ALBALADEJO, Pablo y ORTEGA LÓPEZ, Margarita (eds.): *Antiguo Régimen y liberalismo. Homenaje a Miguel Artola* (vol. 3). Madrid, Alianza y UAM, 1995, pp. 397-403; y MÍNGUEZ BLASCO, Raúl: “Filar, brodar o fer calça? Educació femenina i Societats Econòmiques (1774-1874)”. *Educació i Història* (en prensa).

CUADRO I
Maestras de las escuelas financiadas por la RSEAPV (1819-1866)

ESCUELA	NOMBRE DE LA MAESTRA	AÑOS DE ESTANCIA	MOTIVO DEL ABANDONO
ESCUELA 1 Fundada en 1819 Suprimida en 1855	Rosa Bonell	1819-1847	Fallecimiento
	Rosa Luna	1847	Interina
	Josefa Pinazo	1847-1855	Renuncia por pretender fundar un nuevo establecimiento
ESCUELA 2 Fundada en 1819 Suprimida en 1862	Vicenta Puig	1819-1838	Ofrecimiento de una mejor colocación en Barcelona
	Vicenta Roda	1838-1842	Jubilación aunque en 1847 enseñaba a 16 niñas en una escuela particular
	Ramona Gasulla	1842-1859	Traslado a una escuela pública
	Vicenta Albiol	1860-1861	Traslado del trabajo del esposo a otro lugar
	M. ^a Mercedes Cros y Peris	1861-1862	Salud delicada
ESCUELA 3 Fundada en 1819 Suprimida en 1866	Antonia Cantero	1819-1822	Vejez y problemas de vista
	Josefa Columba Adúa y Navarro	1822-1838	Renuncia sin especificar motivos pero en 1847 enseñaba a 39 niñas
	Antonia García	1838-1855	Fallecimiento
	Joaquina Bernuz	1855-1866	Mal estado de salud
ESCUELA 4 Fundada en 1819 Suprimida en 1859	Inés Peris	1819-1820	No consta aunque en 1840 enseñaba a 14 niñas en una escuela particular
	Vicenta Navarro	1820-1833	Expulsada por supuesto mal comportamiento con una alumna
	María Vicenta Gomar	1833-1839	Descuido de la enseñanza y maltrato a las alumnas
	Salvadora Domine	1839	Interina
	Salvadora Huertas	1839-1851	Fallecimiento
	Vicenta Porcú	1851-1859	Renuncia sin especificar motivos
ESCUELA 5 Fundada en 1825 Suprimida en 1838	Vicenta Vilar	1825-1830	Traslado a un monasterio
	Mariana Fabra	1830	Interina
	Vicenta Roda	1830-1838	Supresión de la escuela por falta de fondos

FUENTE: Elaboración propia a partir de documentación diversa procedente del ARSEAPV y del AMV.

3.1.—El estado civil

Hemos señalado que uno de los aspectos que se tenían más en cuenta en los manuales dedicados a las aspirantes a maestra era su estado civil. La condición de viuda era la más valorada mientras que la de casada era la más criticada. Las cinco primeras maestras nombradas por la Económica Valenciana para regentar sus escuelas siguieron en gran parte estos postulados ya que tres de ellas eran solteras —Inés Peris, Rosa Bonell y Vicenta Puig— y dos viudas —Antonia Cantero y Vicenta Navarro—. Eulalia Ferrer, una de las mujeres que se presentaron en 1819 para ocupar una de las plazas ofertadas, fue rechazada por estar casada y con hijos, condición que a Juan Bautista Pla, miembro de la Comisión de Educación de esta Sociedad Económica, le parecía “chocante al vello (sic) ministerio de la enseñanza pública”³⁰. Parece ser que ésta fue la tónica seguida durante los primeros años de vida de estas escuelas. Sin embargo, en 1839 se produjo un cambio importante ya que las plazas vacantes dejaron de ocuparse por concurso para hacerlo por oposición. Si bien el conocimiento de las labores *propias del sexo* y de la doctrina cristiana continuó siendo muy valorado, la presentación a la oposición exigía poseer el título de maestra y en el examen las aspirantes tenían que probar su competencia en lectura, escritura, aritmética y métodos de enseñanza. Ante estas nuevas circunstancias, el estado civil fue quedando en un segundo plano. Rita Reig y Egea, aspirante a una plaza de maestra dejada vacante en 1855, escribió en su solicitud lo siguiente: “Si el estado de viudez en que se halla la esponente y necesidad en que se ve de ocurrir á la alimentación de cinco hijas de menor edad que le dejara su difunto esposo son una razón mas para que la Sociedad la agracie con la plaza de maestra que solicita, no duda la esponente conseguirla”³¹. Esta súplica no tuvo éxito ya que la citada Rita Reig decidió retirarse de la oposición una vez supo las materias de las que las aspirantes debían examinarse. Aunque en 1860 se volvió al procedimiento del concurso para contratar a nuevas maestras, la posesión del título y la certificación de haber opositado a una escuela pública con buena nota fueron los dos principales requisitos que se demandaron. Así se explica que, para ocupar la plaza que había quedado vacante el año anterior, dos de las tres maestras que se presentaron en 1860 no tuvieran ningún reparo en declarar en su solicitud su condición de casada y fuera una de ellas, Vicenta Albiol, la que finalmente consiguiera

30. 1819, C-63, IV, n. 2, ARSEAPV.

31. 1855, C-135, III, n. 5, ARSEAPV.

la plaza al recibir el voto favorable de veintiuno de los treinta y tres socios que participaron en la votación³².

Esta tendencia que hemos analizado a pequeña escala durante la primera mitad del siglo XIX parece que continuó también durante la segunda mitad. Según datos aportados por Esther Cortada, en el periodo comprendido entre 1866 y 1885 los porcentajes de maestras casadas en las escuelas públicas españolas fluctuaron entre un 49 y un 56%. Es verdad que el porcentaje de maestros en la misma situación entre ambas fechas fue superior al 70% pero eso no oculta el hecho de que un importante número de maestras cuestionaron los códigos de género imperantes al continuar su carrera profesional después del matrimonio³³.

3.2.—La reivindicación salarial

La lucha por conseguir mejores salarios no fue exclusiva de aquellas maestras que lograron la equiparación salarial en 1883. Las maestras que trabajaron en una institución privada por cuenta ajena también tuvieron que negociar con sus superiores para conseguir mejorar su reducido salario. La Económica Valenciana nos ofrece un interesante ejemplo en este aspecto. Las primeras maestras que enseñaron para esta corporación recibieron un salario anual de 1.000 reales de vellón. Sin embargo, el sueldo de Joaquina Bernuz, última maestra de sus escuelas, ascendió a 1.500 reales anuales, una cifra que, comparando con lo que se solía cobrar en las escuelas públicas de ciudades grandes³⁴, era bastante baja pero que suponía un incremento del 50% con respecto a la situación inicial. Este cambio tan significativo no se produjo de forma espontánea sino que requirió de una participación activa de las maestras para que pudiera consumarse.

A pesar de que las maestras tenían permiso para aceptar en sus escuelas a más niñas de las veinte gratuitas estipuladas por la Económica Valenciana en 1819 con el objetivo de incrementar sus ingresos, la verdad es que la cantidad adicional que recibían por ello era reducida porque en los barrios donde se situaban las escuelas vivían jornaleros y menestrales pobres que no podían dedicar más de una pequeña cantidad de dinero a la educación de sus hijas. Además, las maestras debían pagar el alquiler del local donde

32. 1860, C-145, III, n. 10, ARSEAPV.

33. Véase CORTADA, E.: *op. cit.* (2002), pp. 236-245.

34. En el caso de Valencia, el salario de las maestras que ocuparon las nuevas escuelas completas de niñas fundadas en el centro de la ciudad en 1866 y 1867 ascendía a 5.000 reales de vellón anuales mientras que el salario en las escuelas incompletas creadas en las afueras en esas mismas fechas era de 2.000 reales.

impartían la enseñanza, el cual a veces coincidía con su propio domicilio, y tenían que compartir su salario con la ayudanta o incluso con la anterior maestra de la escuela si ésta se había jubilado debido a que la Sociedad acordó, en varias ocasiones, que la pensión pagada a esta antigua maestra por sus servicios se detrajera del salario de la maestra que la había sustituido en el cargo. Todas estas circunstancias sirven para entender por qué las maestras reclamaron muy pronto una subida salarial. Primero lo hicieron de manera individual. Así, entre 1826 y 1827 tres maestras, Vicenta Vilar, Josefa Columba Adúa y Rosa Bonell, escribieron cada una de ellas una carta a la Sociedad pidiendo un aumento salarial de tres a cuatro reales diarios a cambio de admitir a más niñas pobres de forma gratuita³⁵. Ante la actitud vacilante que adoptó la Sociedad, las cuatro maestras de las escuelas fundadas en 1819 escribieron una carta colectiva en 1828 pidiendo que se les aumentase el sueldo hasta los cinco reales diarios. La Económica Valenciana se vio obligada a pronunciarse de forma clara y decidió finalmente incrementar el salario de las maestras hasta los cuatro reales diarios pero con dos condiciones: la primera suponía aceptar a más niñas pobres de las veinte estipuladas y la segunda consistía en que las maestras anticipasen el gasto requerido por el gobierno para obtener el título: 400 reales³⁶. De esta manera, el nuevo salario de las escuelas financiadas por la RSEAPV fue de unos 1.300 reales de vellón anuales y el número mínimo de niñas que podían asistir de manera gratuita a dichas escuelas se incrementó hasta un total de veintiséis.

En 1858, siendo conscientes de que unidas podían conseguir más que si actuaban de forma individual, las tres maestras de las tres escuelas dotadas en este momento por la Sociedad, Joaquina Bernuz, Ramona Gasulla y Vicenta Porcú, demandaron un nuevo incremento salarial justificado por la subida de los alquileres de las casas y por su docilidad a la hora de aceptar más niñas gratuitas de las fijadas³⁷. Esta solicitud recibió una respuesta positiva por parte de la Sociedad de tal manera que, a partir del año siguiente, cada maestra pasó a cobrar 1.500 reales de vellón anuales. A pesar de que esto suponía un avance importante, hay que tener en cuenta que Ramona Gasulla decidió marcharse al año siguiente a una escuela pública de un pueblo alicantino donde iba a cobrar casi el doble, que Salvador Montaner, maestro de la escuela de niños y de la dominical de adultos financiadas también por la Económica Valenciana, cobraba en este momento 3.200 reales anuales, o

35. 1826, C-74, IV, n. 1; 1826, C-74, IV, n. 2 y 1827, C-76, IV, n. 1, ARSEAPV.

36. 1828, C-78, IV, n. 5, ARSEAPV. Hay que tener en cuenta que la mayoría de las maestras que ejercían en estos años no tenían título.

37. 1858, C-141, III, n. 8, ARSEAPV.

que el mismo conserje de esta corporación tenía un sueldo anual de 1.850 reales. Posiblemente, el escaso salario que a nivel comparativo ofrecía la Económica Valenciana para sus escuelas femeninas explica la espectacular reducción de solicitudes de maestras para enseñar en dichas escuelas en sus últimos años de existencia.

3.3.—La polémica de los colegios

En ocasiones, las maestras utilizaron estrategias en su propio beneficio sin que ello implicara, en teoría, un enfrentamiento directo con las autoridades. Una de ellas fue la denominación de los centros de enseñanza. Desde los años treinta del siglo XIX, varias maestras de Valencia, sabedoras del prestigio que tenía la Sociedad Económica entre las clases acomodadas de la ciudad, solicitaron su apoyo formal para fundar unos establecimientos de enseñanza para señoritas que recibieron nombres llamativos como Colegio Edetano, Colegio de Iberia o Colegio de la Aurora. Con el paso de los años y debido a las razones que ahora conoceremos, éstos y otros centros de enseñanza fueron protagonistas de una fuerte polémica.

Vamos a centrarnos en el caso concreto de una de las participantes: Isabel Coll y Cardona. En junio de 1841, esta maestra pidió a la Sociedad que respaldara y protegiera su proyecto de establecer un colegio de educación de señoritas. Cinco meses después, Isabel Coll ya era directora del Colegio Valentino y daba las gracias a “esta patriótica Corporación, que tantos desvelos e interés se toma por la educación y prosperidad del país”³⁸. En los siguientes años, todo parece indicar que las relaciones entre la directora y la Sociedad fueron excelentes ya que la primera invitó en repetidas ocasiones a los socios de esta corporación para que asistieran a los exámenes públicos y a las exposiciones de labores de sus alumnas mientras que la segunda premió a Isabel Coll con numerosas distinciones honoríficas. Sin embargo, detrás de las apariencias se escondía un cierto resquemor por parte de algunos socios de la Económica, que salió a la luz en un informe presentado por su Comisión de Educación en 1845 a raíz de la pretensión de otra maestra, María Ors, por llamar a su establecimiento Real Colegio de Iberia. A dicho informe pertenece el siguiente pasaje:

La Comisión solo sabe que D.^a Maria Gomis dirigió por muchos años su enseñanza de niñas sin semejante título y que, habiéndola trasladado á una Casa más espaciosa, apareció la misma con el de Colegio Edetano. Que

38. 1841, C-104, III, n.8, ARSEAPV.

algunos años después compareció en esta Ciudad D.^a Ysabel Coll y que abrió la suya con el de Colegio Valentino, y que en 1842, la suplicante D.^a María Ors, denominó su enseñanza Colegio de Iberia. Con semejante derecho, cualquier Maestra está facultada para titular Colegio á su enseñanza, pero la Comisión lo debe calificar de abuso, pues los de niños ó niñas que existen en España han tenido otro origen más elevado para su fundación y tanto aquellos, como otros de edades diferentes, cuentan en la legislación los modos de elevarse á semejantes categorías deduciendo de ello, que ni D.^a María Ors, ni las otras dos Maestras referidas que ya antes habían dado el título de Colegio á sus enseñanzas, lo han hecho sin derecho alguno en las ordenes ó reglamentos, y que presentando este título una especie de superioridad á los demás, fuera muy conveniente que S.I. lo tomará en consideración para que se determinasen las circunstancias y condiciones con que una enseñanza de esta clase pudiera tomar semejante denominación, á fin de que el título no lleve en sí solo una superioridad sobre las demás, y que el tener medios para establecerlas en Casa de mayor estensión, no pueda ser la única garantía que por ahora se reconoce en los establecimientos que se han denominado Colegios sin autorización alguna³⁹.

No parece que esta protesta surtiera efecto porque en los años sesenta, los colegios de niñas se extendieron por toda la ciudad y les correspondió a la Junta Local y a la Junta Provincial de Primera Enseñanza de Valencia decidir sobre el asunto. Varios colegios recién creados no fueron aceptados pero Isabel Coll, haciendo valer su brillante trayectoria de más de veinte años al frente del Colegio Valentino, consiguió por dos veces —en 1862 y en 1864— que dicho establecimiento de enseñanza mantuviera su nombre⁴⁰.

¿Por qué esta discordia por un asunto, a priori, tan poco relevante? De antemano, hemos de señalar la voluntad liberal por uniformar la enseñanza bajo unos mismos criterios para toda la nación. Sin embargo, un dato que hay que tener muy en cuenta es que la práctica totalidad de los colegios que fueron discutidos por las autoridades educativas valencianas fueron femeninos. Podemos afirmar que las directoras de estos centros se aprovecharon de un vacío legal. Al analizar la Ley Moyano, se observa que el término *colegio* tenía dos acepciones: por un lado, un colegio era un establecimiento público que recibía alumnos internos y que estaba situado junto a un instituto (art. 141) mientras que por el otro, un colegio era un centro privado de segunda enseñanza (art. 150). Se trata, en ambos casos, de un centro vinculado a la segunda enseñanza, un nivel educativo al que, como es bien sabido, no comenzaron a acceder las mujeres hasta el Sexenio

39. 1845, C-115, III, n. 5, ARSEAPV.

40. 1862, Fomento, G, Varios, caja 11 y 1864, Fomento, G, I, A, caja 1, AMV.

Democrático⁴¹. Aunque las materias enseñadas en los colegios femeninos no se equiparaban lógicamente a las que se impartían en los institutos por el fuerte dominio que en los primeros tenían las labores, sí es verdad que las directoras se aprovecharon del prestigio que aportaba el consabido término para ganar clientela entre la burguesía valenciana. Al final, el criterio que normalmente se siguió para permitir que un centro educativo femenino se denominase colegio fue, además de la moralidad de la directora y de impartirse una enseñanza aceptable, la presencia de un edificio que contara con instalaciones adecuadas para asentar a unas pocas alumnas internas.

3.4.—Los casos de Vicenta Roda y de Vicenta Navarro

Quisiera acabar este apartado dedicado a las maestras de la Económica Valenciana refiriéndome a la trayectoria profesional de dos de ellas: Vicenta Roda y Vicenta Navarro. La primera inició su relación con la Sociedad en 1830, cuando fue nombrada por dicha corporación para ocupar la plaza de maestra vacante en la escuela que se había fundado un lustro antes. Su antecesora, Vicenta Vilar, había abandonado el cargo por ingresar en un monasterio y, aunque Vicenta Roda compitió por el puesto con otras dos maestras, la interina Mariana Fabra y la posterior maestra de la Económica María Vicenta Gomar, fue finalmente elegida por dos motivos: tener ya aprobado el examen para obtener el título de maestra y haber desempeñado esta profesión durante más de treinta años. Además, la Comisión de Educación ofreció a la recién nombrada ocupar, cuando apareciera, una plaza vacante en el resto de las escuelas financiadas por la corporación si bien la Junta Ordinaria del 1 de septiembre de 1830 no aceptó dicha disposición. Esta disparidad de criterios, como ahora veremos, tuvo consecuencias⁴².

Vicenta Roda constituye un buen ejemplo de maestra capaz de explotar su capacidad negociadora en un mundo dominado por hombres para favorecer sus propios intereses. El primer éxito llegó sólo dos años después de tomar posesión de su cargo ya que consiguió, junto con su compañera de profesión Rosa Bonell, que la Sociedad le adelantara el pago de los 400 reales de vellón que se necesitaban para obtener el título de maestra. A cambio, ambas maestras se comprometían a devolver ese dinero a plazos, concretamente 80 reales cada cuatrimestre, pero no cabe duda de que ésta fue una

41. Véase FLECHA GARCÍA, Consuelo: “Mujeres en Institutos y Universidades”. En MORANT, Isabel (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina. 3: Del siglo XIX a los umbrales del siglo XX*. Madrid, Cátedra, 2006, pp. 455-485.

42. 1830, C-81, IV, n. 6, ARSEAPV.

buena solución para ambas porque el importe total del título suponía casi una tercera parte de su sueldo anual⁴³. En 1833, Vicenta Roda se quejó a la Comisión de Educación de que el cura y el vicario de la parroquia cercana de San Miguel le enviaran doce niñas para aprender costura de forma gratuita. Si a esas doce se les sumaba las veintiséis niñas estipuladas por la Económica Valenciana, hacían un total de treinta y ocho. El motivo de la reclamación era que, al encontrarse el local de enseñanza casi completo, no era posible admitir a niñas procedentes de familias menos necesitadas que podían pagar una pequeña suma de dinero esencial para la subsistencia de la maestra⁴⁴. La Junta Ordinaria del 2 de octubre de 1833 se mostró comprensiva con la reclamación de la maestra pero afirmó que la decisión última pertenecía al Arzobispo de Valencia, que cofinanciaba la escuela⁴⁵. No parece que esta autoridad eclesiástica mostrara demasiado interés por mejorar las condiciones de trabajo de Vicenta Roda porque en 1837, la citada maestra, seguramente descontenta en la escuela donde enseñaba, recriminó a los socios de la Sociedad no haber cumplido su promesa de colocarla en la primera vacante que surgiera en las escuelas que esta corporación sostenía. Así, se remontó a 1833 cuando Vicenta Navarro fue sustituida por María Vicenta Gomar, su antigua rival, sin ofrecérsele a ella la plaza vacante⁴⁶. En este caso, como sabemos, Vicenta Roda no tenía razón porque la propuesta de la Comisión de Educación en el momento de su nombramiento no fue refrendada por la Junta de socios. Sin embargo, la insistencia de la maestra no fue en balde ya que, en el mismo año en que se cerraba la escuela financiada por el Arzobispo, Vicenta Roda conseguía finalmente su objetivo al aceptarse su solicitud de ocupar la plaza que había quedado libre por la renuncia de Vicenta Puig⁴⁷.

Cuatro fueron los años en los que Vicenta Roda ejerció su profesión en otra de las escuelas de la Económica con presumible normalidad ya que no he localizado en el archivo ningún tipo de queja hacia su labor. En 1842, la Comisión de Educación propuso la jubilación de la maestra con una pensión anual de 300 reales de vellón, una cantidad que, como ocurrió en otras ocasiones, se debía extraer del sueldo de la maestra más reciente⁴⁸. Lo sorprendente de la situación es que Vicenta Roda, a la vez que recibía la pensión, continuara trabajando durante algún tiempo en una escuela situada

43. Junta Ordinaria del 22 de agosto de 1832, Libro de Actas, vol. IX, ARSEAPV.

44. 1833, C-86, IV, n. 3, ARSEAPV.

45. Junta Ordinaria de 2 de octubre de 1833, Libro de Actas, vol. IX, ARSEAPV.

46. 1837, C-93, III, n. 5, ARSEAPV.

47. 1838, C-95, III, n. 5, ARSEAPV.

48. 1842, C-107, III, n. 8, ARSEAPV.

en la calle Ribot de Valencia donde enseñaba, en 1847, a dieciséis niñas⁴⁹. Como bien se encargó de recordar a la Sociedad Josefa Pinazo, la maestra de contratación más reciente, Vicenta Roda murió en 1850⁵⁰, aunque sus hermanas, Juana y Francisca Roda, consiguieron que la citada corporación les abonase la cantidad de dinero correspondiente al primer trimestre de ese año en su calidad de herederas⁵¹.

El caso de Vicenta Navarro es, si cabe, más apasionante. Esta maestra, nacida en 1769, era viuda de Máximo Adua, que también fue maestro. Tras algunos años al mando de una de las numerosas costuras que existían en la ciudad, en 1819 fue examinada por la Junta de Educación de Valencia para obtener el título de maestra⁵². Al año siguiente, Vicenta Navarro se convirtió en maestra de una de las cuatro escuelas que la Sociedad Económica de Valencia acababa de fundar sustituyendo a Inés Peris. La trayectoria de Vicenta Navarro al frente de esta escuela fue brillante, no sólo porque fue la maestra que contó generalmente con mayor número de alumnas de entre las demás escuelas de la Sociedad, sino también porque aquéllas recibieron cuantiosos premios por sus excelentes resultados en los exámenes periódicos organizados por la citada corporación. Además, hay que señalar que durante el Trienio Liberal, la escuela de Vicenta Navarro obtuvo buenos resultados en los exámenes de catecismo constitucional, una asignatura que, por empeño de Juan Bautista Pla y Joaquín Sáez de Quntanilla, miembros de la Comisión de Educación de la Sociedad, se incorporó al currículum femenino durante estos años⁵³. A partir de 1826, su escuela comenzó a mostrar algunos síntomas de decadencia aunque, según un informe de la Comisión de Educación, “parece se debe atribuir á la avanzada edad de la maestra, más que á su suficiencia y voluntad, que en tantas ocasiones han merecido el aplauso y el premio”⁵⁴. Hay que tener en cuenta que Vicenta Navarro se acercaba ya a los sesenta, una edad elevada para enseñar (y aguantar) a más de cincuenta niñas.

La situación continuó por estos derroteros hasta el 16 de marzo de 1831, día en el que la Comisión de Educación se refirió a una queja presentada por José Cano, padre de dos alumnas que asistían a la escuela de Vicenta Navarro. El motivo era que la maestra había tratado de ladrona a una de las niñas por suponer que había robado una medalla que había desapare-

49. 1847, Fomento, G, I, F, caja 1 (1820-1884), AMV.

50. 1850, C-125, II, n. 6, ARSEAPV.

51. Junta Ordinaria del 27 de febrero de 1850, Libro de Actas, vol. XI, ARSEAPV.

52. 1819, Fomento, G, I, B, caja 3, AMV.

53. Los exámenes en 1821, C-68, IV, n. 7, ARSEAPV y la defensa de que esta asignatura fuera impartida a las niñas en 1820, C-65, III, n. 5, ARSEAPV.

54. 1826, C-74, IV, n. 4, ARSEAPV.

cido. La Comisión señaló también otras supuestas faltas cometidas por la maestra como maltratar a las niñas, reñir con sus familias delante de las mismas con escándalo, etc.⁵⁵ Ese mismo día, los socios reunidos en Junta Ordinaria optaron por la solución más drástica al excluir a Vicenta Navarro de su plaza de maestra. La afectada no se resignó ante esta decisión y en la Junta Ordinaria del 13 de abril se leyó una carta suya en la que declaraba saber “las causas y mano oculta que tiene interés nacido quizá de opiniones políticas en que quede privada de la escuela”⁵⁶.

¿A qué se refería Vicenta Navarro con estas palabras? Lamentablemente, no hemos localizado texto alguno escrito por la propia maestra por lo que sólo se puede especular. Si hacemos caso a la maestra y partimos de la base de que el suceso del robo sólo fue una excusa para expulsarla de la escuela, podemos hablar de dos causas que no tienen por qué ser excluyentes. En primer lugar, la excelencia que alcanzó esta maestra durante el Trienio pudo ser fruto de una simpatía hacia liberalismo que después debió resultar incómoda para algunos socios de la corporación, incluido el que era director en 1831: el arzobispo Pedro José de Fonte. Para entender la segunda posible causa hay que remontarse a 1827. En mayo de este año se recibió una solicitud de Pascual Carbonell, administrador de la Real Lotería, en la que instaba a la Sociedad a que se dirigiera a Vicenta Navarro para que cambiase de local de enseñanza ya que se pretendía incorporar dicho espacio, situado en la Plaza del Árbol, a la Real Hacienda⁵⁷. La Sociedad declaró en ese momento no poder hacer nada para convencer a Vicenta Navarro porque no suministraba casa a las maestras pero la presión de la Administración de Hacienda de la Provincia de Valencia para que la Sociedad pagase una renta que debía satisfacer anualmente pudo provocar un cambio de opinión que acabó perjudicando a la maestra⁵⁸.

Independientemente de la causa que provocó la separación del cargo, lo que interesa en realidad es observar cómo Vicenta Navarro supo defender hábilmente sus intereses. Pocos días después de la destitución, esta maestra se dirigió al mismísimo Capitán General de Valencia, quien pidió a la Sociedad que reconsiderase su decisión. Ésta, en la Junta Ordinaria del 6

55. 1831, C-82, IV, n. 2, ARSEAPV.

56. Junta Ordinaria de 13 de abril de 1831, Libro de Actas, vol. IX, ARSEAPV.

57. 1827, C-76, IV, n. 2, ARSEAPV.

58. Se trataba en concreto de 2.000 reales de vellón anuales que la Sociedad Económica debía pagar a la Administración de Hacienda. Repasando el libro de cuentas de esta corporación, se observa que entre 1824 y 1828 la Sociedad pagó esta renta con un retraso considerable sin que se produjera queja alguna. Sin embargo, en 1829, 1830 y 1831 la Administración de Hacienda reclamó por carta la satisfacción de dicha cantidad dentro del plazo establecido.

de abril, le respondió señalando que era libre en admitir y despedir a las maestras que tubiere por conveniente”⁵⁹. Sin embargo, el miedo a entrar en conflicto con una autoridad tan importante debió pesar sobremanera a los socios de la Económica Valenciana ya que, en la Junta Ordinaria del 27 de abril, decidieron restituir temporalmente a la maestra⁶⁰. Resulta meritorio que, en unas circunstancias tan adversas, Vicenta Navarro fuera capaz de aguantar en su posición durante dos años. En 1833 fue separada definitivamente de la escuela y sustituida por María Vicenta Gomar, que trasladó el local a otro lugar, en concreto a la calle Campaneros. Aun así, Vicenta Navarro, apelando a su edad avanzada, consiguió que la Sociedad le pagase una cantidad de 160 reales para su subsistencia⁶¹. Desde luego, según debieron pensar muchos socios, más valía desprenderse de unas cuantas monedas que poner en peligro la reputación de la corporación ante tan obstinada maestra.

4.—*Conclusiones*

En este artículo se ha pretendido aportar nuevas claves para explicar los orígenes del proceso de feminización del magisterio en España a través del estudio de un caso concreto: el de las maestras que enseñaron en las escuelas de la Sociedad Económica de Valencia entre 1819 y 1866. Lógicamente, ante la ilusión generalmente frustrada de que las madres pudieran educar a sus hijos e hijas, el primer motor de la feminización del magisterio fue la demanda de educación femenina en el seno de una sociedad que no aceptaba la mezcla de sexos en las aulas por razones morales. De esta manera, se hizo necesario contar con mujeres que enseñasen a niñas en escuelas que, ante la pasividad del Estado, fueron mayoritariamente privadas o particulares durante la primera mitad del siglo XIX. Estas primeras maestras tuvieron que bregar con sus superiores en un terreno bastante hostil para ellas con el objetivo de mejorar su posición profesional. Nuestro análisis de las maestras que trabajaron para la Económica Valenciana nos acerca a la tesis de Cortada sobre el hecho de que las mujeres no lo tuvieron fácil a la hora de acceder al magisterio.

A mediados de siglo, sobre todo a partir de la Ley Moyano, las maestras comenzaron a ocupar las escuelas públicas de niñas primero y las escuelas públicas mixtas y de párvulos después. Entre las causas que explican este

59. Junta Ordinaria de 6 de abril de 1831, Libro de Actas, vol. IX, ARSEAPV.

60. Junta Ordinaria de 27 de abril de 1831, Libro de Actas, vol. IX, ARSEAPV.

61. Junta Ordinaria del 2 de octubre de 1833, Libro de Actas, vol. IX, ARSEAPV.

proceso, al menos hasta la equiparación salarial de 1883, se encuentra el ahorro que suponía para los ayuntamientos contratar maestras con sueldos inferiores a los de sus equivalentes masculinos. También tuvo mucho que ver en este proceso el discurso que atribuía cualidades maternales a las maestras. Sin embargo, a diferencia de lo señalado en otros trabajos, en este artículo se ha defendido la presencia de este discurso ya desde mediados del siglo XIX. En mi opinión, la aparición de la figura de la maestra/madre no fue la causa de la feminización del magisterio sino más bien su consecuencia. La existencia de escuelas de niñas desde principios de siglo convirtió a las maestras, como mujeres trabajadoras, en personajes cada vez más problemáticos a medida que se fue desarrollando el discurso de la domesticidad con su modelo ideal del ángel del hogar⁶². Ante mujeres capaces de ganar su propio sustento de manera autónoma en una profesión que requería una preparación intelectual cada vez mayor, el discurso que presentaba a las maestras como madres sociales buscó, ante todo, legitimar esta situación anómala manteniendo inalterables los papeles de género. Está claro que más tarde las maestras supieron utilizar este discurso a su favor para ganar posiciones frente a los maestros pero no debemos confundir el desarrollo del proceso por su punto de partida.

Lógicamente, no se ha buscado con este trabajo cerrar un debate que todavía cuenta con muchas cuestiones sin resolver pero sí, al menos, resaltar la importancia de estudiar también las maestras que enseñaron en escuelas privadas y particulares durante la primera mitad del siglo XIX para entender mejor el proceso de feminización del magisterio en España.

62. Sobre la construcción de la figura de la mujer trabajadora en el siglo XIX se puede consultar SCOTT, Joan W.: "La mujer trabajadora en el siglo XIX". En DUBY, Georges; PERROT, Michelle (dirs.): *Historia de las mujeres en Occidente. 4: El siglo XIX*. Madrid, Taurus, 2000, pp. 427-461. Para el caso español, véase BURGUERA, Mónica: "El ámbito de los discursos: reformismo social y surgimiento de la mujer trabajadora". En MORANT, I. (dir.): *op. cit.* (2006), pp. 293-311.