

LA VIDA DE LAS MAESTRAS EN ESPAÑA

The lives of the women teachers

Consuelo FLECHA GARCÍA
Universidad de Sevilla

Fecha de aceptación de originales: Enero de 1997
Biblid. [0212-0267 (1997) 16; 199-222]

RESUMEN: En este trabajo nos acercamos a la vida de las maestras que ejercieron en España hasta hace poco más de tres décadas. Un período amplio y complejo en el que se integraron en la vida social con un trabajo remunerado, y contribuyeron bien a los cambios, bien a la permanencia de los acontecimientos que acompañaron sus vidas.

Una profesión que ejercieron, sobre todo en pueblos, por el carácter fundamentalmente rural de la sociedad española hasta la segunda mitad del siglo XX. En escuelas que disponían de pocos medios materiales y generalmente con numerosos alumnos. Con una formación que las preparaba para educar de acuerdo con el género asignado y teniendo que sufrir la imagen que de ellas se difundía. Muchas se vieron involucradas en las diferentes circunstancias políticas que España vivió en esos años.

Para las mujeres, el magisterio supuso la posibilidad mejor aceptada por el medio social, de incorporarse a un trabajo cualificado que les permitió una autonomía económica y personal, y que les ayudó a despertar la conciencia sobre su necesaria presencia en ámbitos públicos.

PALABRAS CLAVE: Vida, Maestras, España.

ABSTRACT: In this research we get close to the lives of the women teachers who worked in Spain until three decades ago. A wide and complex period during which they got integrated in social life with a remunerated job, contributed either to the changes or to the duration of the events that accompanied their lives.

A profession that they exercised above all in villages due to the mainly rural character of the Spanish society until the second half of the 20th century. In schools that had few material resources and in general with numerous pupils. With an education that prepared them to teach according to the assigned genre and having to suffer the image of them that was spread. Many of them were involved in the different political circumstances that Spain lived during those years.

For a women the primary teaching implied the most accepted possibility by the social environment to incorporate themselves to a qualified job that allowed them to have an economic and personal autonomy, that helped them to get conscious of their necessary presence in public environments.

KEY WORDS: Lives, Women primary teachers, Spain.

LA VIDA cotidiana, irremediabilmente unida a cada itinerario personal como una dimensión que traspasa todo su espacio, se ha constituido en un objeto de estudio que permite fijar la atención en cuestiones y perspectivas no tenidas hasta ahora como relevantes. La etnografía, la antropología y la sociología, han conseguido introducir en otros ámbitos científicos, unos temas de análisis que, en el caso de la historia, están contribuyendo a enriquecer los ángulos desde los que nos acercamos a nuestro pasado y a hacer posible el encuentro entre historiografía y otras ciencias sociales.

Lo olvidado, lo abandonado, esta pasando a ser hoy, para no pocos historiadores, lo que mejor responde a una verdadera historia de la humanidad, puesto que los grandes acontecimientos y las grandes figuras, en cuanto extraordinarias, no representan lo que ha sido, en su cotidianidad, la vida de personas y pueblos, aunque así se haya pensado durante siglos¹; o sólo en algunos casos como consecuencia de su posterior efecto en la cotidianidad, no en sí mismas².

De aquí que la evolución histórica marcada por grandes hechos, pero en los que el rostro humano de quien los generaba permanecía velado, se esté enriqueciendo en estas últimas décadas del siglo XX con la atención a los modos concretos de vida de los diferentes grupos humanos, a sus comportamientos sociales, a las redes de relaciones que establecían, a las formas de expresión colectivas en las que participaban, a sus valores y experiencias individuales, a las normas de conducta que les han guiado. Es decir, la historia se está moviendo hacia un mayor interés por la persona —individualmente o como grupo— y por su conciencia de identidad. Una recuperación de dimensiones que ha llevado a la tradicional historia política a perder significación como representante totalizadora del devenir de instituciones, de personas y de pueblos.

La socióloga Agnes Heller definió en 1977 el concepto de vida cotidiana como «el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los *hombres* particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social»; actividades de contenido y estructura no idénticas en cada persona y en cada época que, en unos casos se mantienen generación tras generación y que, en otros, desaparecen en una determinada coyuntura, intercambiándose con otras nuevas; un concepto que, por lo tanto, también tiene historia³. Y de él han sido especiales protagonistas las mujeres puesto que, sobre ellas, han gravitado fundamentalmente las actividades más habituales de ese mundo, la reproducción y el cuidado, como encargadas no sólo de dar a luz, sino de procurar el abastecimiento de todo lo necesario en la vida doméstica, de propiciar un ambiente gratificante a la propia familia, de transmitir valores y costumbres, de cuidar los vínculos con los parientes y de todo aquello que, aunque fuera con su sacrificio, contribuía al bienestar de los demás⁴.

¹ Cfr. FERNÁNDEZ-ARMESTO, FELIPE: «Lo importante de la historia son los fenómenos periféricos», en EL PAÍS, martes 10 de octubre de 1995, p. 34. Este historiador, profesor en Oxford, afirma que únicamente el estudio de costumbres, de culturas y de civilizaciones que la historia convencional ha dejado aparte, permitirá «encontrar esa especie de verdad que se halla comparando todas las perspectivas». Es autor del libro *Millennium. Una historia de nuestros últimos mil años*, Barcelona, Planeta, 1995, 911 pp., de cuyo Prólogo (pp. 19-28) son estas ideas.

² Cfr. HELLER, AGNES: *Historia y vida cotidiana*, Barcelona, Ed. Grijalbo, 1972, p. 42.

³ HELLER, AGNES: *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1987² (1977¹), pp. 19 y 20.

⁴ FOLGUERA, PILAR: «La construcción de lo cotidiano durante los primeros años del franquismo», en AYER, Madrid, n° 19 (1995), p. 176.

El análisis de este tipo de temas asignados tradicionalmente al mundo privado y a su entorno, a los que no se concedía valor ni relevancia social, ha sido propuesto por el movimiento de «estudios de las mujeres» con especial fuerza. Una nueva valoración, y recuperación, de la subjetividad, de lo personal, de lo cotidiano, ha empezado a ocupar un importante espacio en la historiografía emergente sobre las mujeres, puesto que se trata de un campo interdisciplinar potencialmente muy fecundo.

Esta nueva visión histórica de la realidad social que, desde una u otra perspectiva, hoy se intenta ofrecer, exige recorrer espacios y tiempos situados en el interior, de puertas adentro —aunque no siempre sea ese su verdadero lugar, a él se circunscriben—; y se hace con una creciente conciencia de que son donde, en verdad, se han preparado casi siempre las transformaciones sociales y los movimientos que las hacían visibles; donde se han diseñado las grandes tendencias que han movido la historia. Todo ello generado en ese entorno menos público, pero con una proyección exterior en actitudes, en decisiones y en hechos concretos.

Maestras en el siglo XX

En este trabajo nos vamos a acercar a la vida de las maestras que ejercieron en España a lo largo del siglo XX. Un período amplio y complejo en el que, con su actividad dentro y fuera de la escuela, un significativo número de mujeres no sólo encontraron una forma de integrarse en la vida social, sino que pudieron contribuir a los cambios, o a la permanencia, de los acontecimientos que acompañaron sus vidas.

Carecemos de estudios específicos sobre este grupo profesional de maestras, que se fue consolidando en la primera mitad del siglo XX; mujeres a las que una preparación académica de grado medio, ofrecía la posibilidad de un puesto de trabajo y de una autonomía económica y familiar que comportaban cambios, casi substanciales, en la entonces cotidianidad de la vida de la población femenina. Estrenaron unas circunstancias que durante varias décadas les permitieron itinerarios personales desde visiones y valores alternativos a lo que se había establecido que *debía ser* su vida como mujeres, lo que muchas de ellas consiguieron sostener y afirmar aún en medio de la cultura ostensiblemente dominante que las rodeaba.

Algunas experiencias de maestras individuales que las mismas protagonistas nos ofrecen al transmitirnos sus vivencias en tercera persona y en forma novelada, o el acercamiento a las que, a través de asociaciones y grupos profesionales dejan traslucir aspectos de sus vidas concretas, dentro de una «preocupación por recuperar lo particular, lo local y lo concreto»⁵, serán la base desde la que intentaremos atisbar perspectivas más amplias sobre lo que suponía ser maestra hasta hace pocos años. Las ideas difundidas y la acción política de cada uno de los períodos que abarca este estudio, nos darán también luz sobre el marco restrictivo de posibilidades que tenían como referencia, así como sobre su capacidad, por otra parte, para construir una historia propia en tales circunstancias.

⁵ WALTON, JOHN K.: «Aproximaciones a la historia de la vida cotidiana en Inglaterra», en *AYER*, nº 19 (1995), p. 46.

Los relatos autobiográficos y los testimonios orales que hemos utilizado en este trabajo «son fuentes cualitativas que nos ayudan a recuperar la textura de la vida cotidiana»⁶ de maestras que ejercieron entre principios de siglo y los años sesenta, con su estructura familiar y sus relaciones sociales, con las actividades de ocio y de diversión, sus pautas de consumo, sus hábitos culturales, la ocupación que hacían de los espacios, etc. Hechos representativos de la vida de muchas, aunque quienes los han escrito les hayan dado su impronta personal, para intentar recuperar como dimensiones públicas y dignas de ser incorporadas al patrimonio colectivo, prácticas consideradas sin valor en la secuencia política formal y, como consecuencia, mantenidas en el anonimato.

Sólo podremos observar indicios o fragmentos de unas vidas concretas, pero que nos desvelarán los de otras muchas, así como el significado que adquiriría y que se atribuía a lo que ellas representaban en su esfera social de maestras, aunque sin dejarles perder la asignada condición de mujeres. Nos proponemos señalar algo de la fisonomía y de los límites de un grupo profesional que en sí mismo, y más en el caso de las mujeres, estaba delineando los perfiles de su consolidación en España; y en el que, por la misma dinámica que exigía el ejercicio de la enseñanza primaria, no era difícil que se produjeran comportamientos reveladores de la vida cotidiana de quienes lo realizaban.

En este enfoque del pasado que se centra más en la conducta diaria, podremos visibilizar las prácticas habituales con que, en este caso las mujeres maestras, hacían suyas, o se distanciaban, de las situaciones en las que las colocaba el ejercicio de su profesión, así como los hechos cotidianos con los que hicieron historia diariamente.

Su presencia en la España rural

El carácter todavía fundamentalmente rural de la sociedad española durante los dos primeros tercios del siglo XX, contribuyó a que el mayor número de las maestras ejerciera en pueblos, además de que una menor población escolar en muchos de ellos, hacía que dispusieran con frecuencia de escuelas mixtas, que generalmente eran atendidas por maestras⁷. Una práctica que seguramente contribuyó a la progresiva feminización del magisterio en los años cincuenta.

Ejercían y se hacían profesionalmente en pueblos muchas veces aislados, como los que han reflejado Dolores Medio al describir «la escuela de Pereda, pequeñísima aldea de las hurdes asturianas... lugar totalmente aislado, al que sólo se tenía acceso a caballo, atravesando caseríos, aldeas y montes»⁸; Josefina Aldecoa cuando expresaba que «la primera nevada era el anuncio de muchos días grises, y era también el aislamiento definitivo. A veces, durante meses, ni las cartas llegaban al pueblo, inaccesible para los caballos y los hombres»⁹; o Victoria Díez que contaba a una amiga que «el pueblo carece de todo medio de comunicación. El viaje penosísimo: de Sevilla a Mérida en tren, de Mérida a Badajoz hay que ir a Olivenza en

⁶ *Ibidem*, p. 27.

⁷ Cfr. Orden de 20 de agosto de 1938 y Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945.

⁸ MEDIO, DOLORES: *Diario de una maestra*, Madrid, Castalia, 1993, p. 17.

⁹ ALDECOA, JOSEFINA: *Historia de una maestra*, Barcelona, Anagrama, 1991³, p. 39.

coche de línea, y desde allí ni se sabe...»¹⁰. Unos ambientes profesionales que marcaban la experiencia profesional y la vida cotidiana de las maestras durante una buena parte de su vida, cambiando frecuentemente de pueblo, sin raíces en ninguno de ellos, esperando obtener algún día la escuela que llenara sus expectativas. Sólo desde esta realidad se puede entender de verdad qué han sido y qué han significado las maestras.

De ahí que fuera habitual el considerar una suerte la situación de quienes podían evitar ejercer en un pueblo, aunque tuviera que ser renunciando a la seguridad que ofrecía trabajar en una escuela del Estado; pero sin embargo no obligaba a vivir muchos años, casi toda la vida profesional, en pueblos pequeños y permitía educar a un tipo de niñas que se consideraba más gratificante. Hasta en las novelas infantiles se transmitían esas convicciones al elogiar ante las niñas «la suerte de Paquita que... no tendría que enterrarse en un pueblo, como tantas pobres muchachas recién salidas de la Normal... Paquita no tendría que solicitar una mísera escuela de aldea; abriría en la misma ciudad un colegio para niñas finas»¹¹.

Quienes aceptaban ejercer en un pueblo pequeño y aislado, demostraban tener vocación —uno de los rasgos más emblemáticos de esta profesión—, para una actividad que les exigía vivir en condiciones precarias, cuando tenían ya otras posibilidades de trabajo en la ciudad que, hasta económicamente, podían beneficiarlas. Tenían que ser jóvenes idealistas dispuestas a lo difícil, como reconocía una de ellas al afirmar que «la maestra del pueblo, era una jovencita soñadora que había renunciado a la vida divertida, cómoda y ruidosa de la ciudad, para entregarse por entero a la difícil tarea del magisterio»¹²; o jóvenes que quizás durante sus estudios habían soñado que esa carrera les abriría mejores posibilidades que aquellas en las que, en muchos casos, vivían, aunque habitualmente después no llegara a ser así. Gabriela, la protagonista de *Historia de una maestra*, reconocía, y su voz puede ser la de otras muchas, que experimentaban la nostalgia de lo perdido, la tristeza del discurrir de los días; el aislamiento que conllevaba su singular posición social en el pueblo:

«Al atardecer me afligía una sombra de angustia. Yo venía de un pueblo... Pero el mío tenía una carretera importante, pasaban gentes, automóviles, carros, caballerías... Yo tenía amigas, parientes... Mi pueblo estaba vivo, pero yo siempre había imaginado que lo dejaría, que mis estudios y mi carrera me servirían para ensanchar horizontes, me llevarían a lugares más amplios y mejores, no a esta tristeza del anochecer en un lugar perdido entre los montes»¹³.

Dolores Medio expresaba también la angustia que, a veces, suponía esta soledad y, más especialmente, cuando al hecho de estar en esos ambientes se unía la pretensión de poner en marcha innovaciones que tenían que experimentar con unas alumnas y alumnos habituados a sistemas de enseñanza muy diferentes, con la desorientación e inseguridad que ello provocaba en la marcha del aula; con la

¹⁰ FERNÁNDEZ-AGUINACO, CARMEN: *Victoria Díez. Memoria de una maestra*, Madrid, Narcea, 1993, p. 33.

¹¹ FUENTES SOTO, MAGDALENA: *Vida de colegio. Novela infantil*, Madrid, Suc. de Hernando, 1916, pp. 8 y 12.

¹² MARTÍNEZ LÓPEZ, MARÍA CARMEN: *Maestra y Mujer*, Toledo, Impr. Gómez-Menor, 1964?, p. 12.

¹³ ALDECOA, JOSEFINA: *Historia...*, op. cit., pp. 33-34.

llamada a la responsabilidad y hasta con el sentimiento de culpa que sentían las que lo estaban llevando a cabo:

«Algunos días, hoy, por ejemplo, [Irene] está desesperada. Siente deseos de llorar, de abandonarlo... Está claro que aún no tiene preparación para emprender una labor innovadora... Las cosas marchan cada una por su camino, como en una nueva y absurda torre de Babel. Y de todo este desorden, de este desbarajuste, ¿quién es culpable? Ella. Y del tiempo que se pierde en ciegos tanteos, ¿quién es culpable? Ella... ¡Ella! ¿No es así?»¹⁴.

Pues no siempre era fácil hacer entender lo distinto y evitar interpretaciones y asignaciones a uno u otro de los grupos ideológicos en los que, en tantas ocasiones, las poblaciones pequeñas estaban divididas. Algo que especialmente en las décadas de los años treinta y cuarenta fue más intenso debido a la radicalización de las posturas. Y en medio de ello tenían que intentar que sus actuaciones renovadoras no fueran interpretadas ni a favor ni en contra de nadie, mantener su independencia, vivir de acuerdo consigo mismas, haciendo que la escuela sirviera de verdad a la gente para la que había sido creada. Por eso, muchas de ellas no dejaban de trabajar por una:

«Escuela activa donde las niñas con una disciplina consciente desarrollan sus aptitudes y se las dispone para un oficio o carrera según las aptitudes demostradas en la escuela. Excursiones a los sitios pintorescos e históricos y para este curso se proyecta una excursión a Córdoba con fondos de la Mutualidad escolar. Hay establecido un pequeño ropero escolar donde las niñas cosen las prendas para las más necesitadas... Por contar con hermoso campo de juego, las niñas dan sus clases al aire libre, alternando éstas con cantos y movimientos rítmicos... Gracias al buen espíritu que reina en la escuela y a la libertad consciente, las niñas están en ella como en su propia casa, y cuidan de su escuelita...»¹⁵.

Una actitud que exigía fortaleza, seguridad en las propias decisiones, porque no siempre era bien interpretada, porque no siempre era aceptada y vista de la misma manera por todos:

«Irene quiere ser fuerte, sentirse siempre dueña de la situación. Lo consigue en su trato con los muchachos. Pero no con la gente. Es difícil el trato con la gente. Cuando el pueblo se ha dividido en dos bandos y lanzan de uno a otro a la maestra, cuando los dos quieren que Irene les pertenezca o la rechazan si su conducta no coincide exactamente con el comportamiento que esperaban de ella, es difícil mantener el equilibrio»¹⁶.

Ejercer el magisterio en los pueblos se presentaba, sin embargo, ante la opinión como la tarea más noble a que las maestras podían dedicarse, ya que la acción que en ellos realizaran, en el sentido que fuera, tendría una más rápida y eficaz repercusión en los mismos. De ahí la responsabilidad de que se cargaba esta dedi-

¹⁴ MEDIO, DOLORES: *Diario...*, op. cit., p. 105.

¹⁵ FERNÁNDEZ-AGUINACO, CARMEN: *Victoria Díez...*, op. cit., p. 53.

¹⁶ MEDIO, DOLORES: *Diario...*, op. cit., pp. 145-146.

cación y la trascendencia que se le asignaba, aunque siguieran careciendo de los medios más imprescindibles para llevarlo adelante. Importancia en ocasiones desproporcionada, como aparece en el libro de lectura para niñas que con el título *Mari-Sol. Maestra rural*, fue publicado en 1944, en el que se formulaba así lo que suponía tal decisión:

«La MAESTRA RURAL es en la aldea o su salvación o su perdición. En una gran ciudad, la maestra queda como difuminada, como diluida en el ambiente. En la aldea, la maestra es la ¡Maestra!; la piedra de escándalo o el modelo para todos, el espejo en que se miran... las niñas... las madres, los más jóvenes y los más viejos del lugar. ¡Cuánto bien y cuánto mal puede hacer un maestro en un pueblo!»¹⁷.

Y desde esa misma conciencia en la que no les era fácil deslindar tarea docente de misión moralizadora, pero con otro lenguaje, con un modo de expresarla menos altisonante, afirmaba Dolores Medio que «Irene Gal desde que ejerce su profesión ha cargado sobre sus hombros la responsabilidad de conducir a un pueblo. Todas las miradas fijas en ella. Su consejo... Su conducta... Su ejemplo»¹⁸.

La actividad en el medio rural, tanto de las maestras como de los maestros, iba más allá de las paredes de la escuela, pues en contextos con unos porcentajes altos de analfabetismo, lo mismo tenían que ayudar a rellenar impresos, que a escribir cartas a novios o familiares, que a entender el artículo de un periódico llegado de la ciudad. Así lo manifiestan de una u otra manera las protagonistas:

«Yo le cubriré el impreso, con los datos que usted me facilite. Esto dice y hace Irene a todos los campesinos que vienen a consultarle alguna cosa... El viejo se sentó y hablaron de la cosecha. Más tarde, de la guerra... de los precios que las cosas alcanzaban en el mercado negro, del estraperlo...»¹⁹. O «era la maestra de todo el pueblo, pues su radio de acción se extendía cada día más: ‘Tengo el novio en el servicio y quisiera escribirle’... ‘quisiéramos que nos leyera este artículo»²⁰.

La confianza y la autoridad que la maestra iba ganando en los asuntos que atendía, a veces solo por haber acertado en una consulta ocasional, conllevaba tener que resolver, en adelante, preguntas continuas de los más variados temas. Gabriela pudo constatar como «mi fama creció rápidamente y sin saber cómo, al mes de instalarme en la escuela siempre había alguna mujer esperándome a la salida. Sus consultas eran variadas... La mayor parte pude resolverlas con sentido común y buena voluntad»²¹.

El funcionamiento de las clases para adultas terminaban surgiendo desde esta base, saliendo así al paso más que de la formalidad de la enseñanza de la lectura y de la escritura, de tantos otros temas en los que las jóvenes y mujeres del lugar no habían sido iniciadas a pesar de ser tan imprescindibles para sus vidas cotidianas. Porque las maestras atendían también la educación de mujeres adultas. Algunos

¹⁷ ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, JOSEFINA: *Mari-Sol. Maestra rural*, Madrid, Magisterio Español, 1958⁶, p. 9. Este libro conoció sucesivas ediciones.

¹⁸ MEDIO, DOLORES: *Diario...*, op. cit., p. 285.

¹⁹ *Ibidem*, p. 258.

²⁰ ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, JOSEFINA: *Mari-Sol...*, op. cit., pp. 108-109.

²¹ ALDECOA, JOSEFINA: *Historia...*, op. cit., p. 37.

de los testimonios de que disponemos nos advierten de la importancia de analizar el cómo se utilizaban los procesos de alfabetización en unos contextos de cultura popular cuando se organizaban para las mujeres.

Las escuelas de España

Del panorama que Luis Bello nos presenta sobre la realidad de la enseñanza en la segunda década del siglo XX en sus, primero artículos de periódico y después libros publicados con el título de *Viajes por las Escuelas de España*, vamos a seleccionar y detenernos en las referencias que hace a las maestras con las que se encontró en sus recorridos por distintas regiones españolas. Sin pretender tomar sus observaciones como datos objetivos sobre la situación real del conjunto de las escuelas en España, sus relatos nos acercan a una percepción que, siendo individual, podría ser corroborada por otras muchas. Vamos, por lo tanto, a seleccionar lo que en estas crónicas se nos dice sobre cómo eran los lugares en los que ejercían las maestras, el número de alumnas a las que atendían, el estilo de trabajo que realizaban, las condiciones materiales con que contaban.

El aspecto externo que presentaban las aulas es una de las primeras cosas que llamó la atención de este periodista que, con frecuencia, habla de su limpieza, de su sencillez, del clima que la maestra había logrado crear por encima, muchas veces, de las condiciones materiales de que disponía:

«Sólo hay limpieza en la escuela de niñas, dispuesta con sencillez y con arte bastante para que no falte algún detalle femenino, juvenil, que refresca y perfuma el ambiente». «He visto a la maestra de niñas, D^a Enedina Alonso. Todo está limpio y risueño. Las niñas han dejado sobre cada pupitre su delantal blanco... Quizá el material no sea tan limpio ni tan nuevo como merece la maestra»²². «Mijos tiene una escuelita mixta, servida por maestra, una de esas escuelitas inolvidables, donde lo de menos es el techo de cañizo, o las bancas míseras, o los agujeros del solado»²³.

El número de alumnas a las que tenían que atender es otro tema del que, como buen observador, toma nota. Y lo transmite no sin cierta ironía calificando de *escuelitas elásticas* a aquellas «donde maestros y maestras luchan por instalar ciento cincuenta o doscientos niños, cuando sólo caben sesenta o setenta». Son frecuentes las alusiones al elevado número de niñas y/o de niños que debían acoger en la escuela sin ayuda y con pocos medios, por lo que la enseñanza se resentía. O, por el contrario, cuando el reducido número permitía un mejor trabajo, que se ponía de manifiesto en los progresos que alumnas y alumnos conseguían a pesar de compaginar la asistencia a la escuela con otras actividades. Atender a un grupo pequeño hacía posible que todos llegaran a escribir bien, con limpieza y con ortografía, como sucedía en la escuela de doña María Ortiz en la que «los alumnos son pocos. Cuento entre niños y niñas, alrededor de una docena, con lo cual la maestra parece que preside los trabajos de una familia. Algunos son pastores que,

²² BELLO, LUIS: *Viaje por las Escuelas de España. El cerco de Madrid*, Madrid, Magisterio Español, 1926, pp. 58 y 185.

²³ BELLO, LUIS: *Viaje por las escuelas de Galicia*, Madrid, Akal, 1974, p. III.

cuando pueden, guardan el ganado. Todos tienen buena letra, cuadernos limpios. Hasta ortografía»²⁴.

El número de alumnos que asistía a la escuela condicionaba, sin duda, en muchos casos el que no fuera posible cumplir con la visita, por parte de la maestra, a los niños que estuvieran enfermos, o con la información semanal a los padres a través de un cuaderno de notas en el que debía anotar la aplicación y conducta escolar de cada niña, de acuerdo con lo que aconsejaba a las maestras María Carbonell en su manual de Pedagogía²⁵. Las propuestas pedagógicas que muchas futuras maestras habían recibido, se acomodaban mal con la realidad escolar en la que después trabajaban.

Las malas condiciones materiales en las que tenían que desarrollar su labor, fueron señaladas constantemente en las crónicas de este periodista. Almacenes abandonados, bodegas, calabozos, cuadras, piscinas, palomar; los espacios que al pueblo no servían para otra cosa, eran los cedidos por los Ayuntamientos para la escuela. Una de las municipales de niñas de El Ferrol estaba instalada en los bajos de un almacén de bacalao; en la de Portomarín, en Lugo, que tenía la suerte de contar con luz porque disponía de «media solana que da al río», la maestra le confesó que en los días de crecida «paso mucho miedo, de día y de noche, hasta irme acostumbrando, porque cuando viene fuerte el río suena así como si atronara». La escuela de Nogales es descrita como «escuela calabozo. Un portalón lóbrego. La clase triste y chica, con dos ventanillas a la carretera». Y la de San Juan de Alba «una piscina convertida en escuela». O la de Villanueva de Lorenzana, un convento habilitado en el que el día de la inauguración se hundió el piso resultando herida la maestra²⁶.

De la de La Serna del Monte dice que «esta es una de las escuelas más míseras de la sierra. El local reducido»; o de otra en la que encontró «amontonados unos cuantos pupitres y unos bancos, un mapa, una pizarra. Y treinta niños de seis a doce años, como pichoncillos que educa en su palomar D^a Prudencia Martín Rojas, la maestra nueva. Un palomar»²⁷. En Villaba del Alcor (Huelva) había «poco espacio, amontonamiento. D^a Dolores López Maestre tiene ochenta niñas matriculadas. Asisten unas cincuenta»²⁸.

Sin embargo también se encontró con alguna excepción como en Sepulcro-Hilario, pueblo de Salamanca que acababa de construir una escuela nueva «con sus dos grandes salas —para niños una y para niñas la otra— despachos, bibliotecas, dependencias, galería cubierta, patio de juegos rodeado de verja... Maestros y discípulos están allí con alegría»²⁹. O en Cáceres, en donde afirma que «están mejor las niñas. Tienen una buena maestra y una clase con sol. La enseñanza es práctica. Bordan, cosen, zurcen». Del pueblo de Membrío, en Cáceres, cuenta que, al llegar la maestra, D^a Julia Guijo, de quien Luis Bello aclara que:

²⁴ BELLO, LUIS: ... *El cerco de Madrid*, op. cit., pp. 91 y 115 respectivamente.

²⁵ Cfr. CARBONELL SÁNCHEZ, MARÍA: *Temas de Pedagogía*, Valencia, Impr. Hijos de F. Vives-Mora, 1920, p. 431.

²⁶ BELLO, LUIS: ... *de Galicia*, op. cit., pp. 224, 142, 154, 164 y 168 respectivamente.

²⁷ BELLO, LUIS: ... *El cerco de Madrid*, op. cit., pp. 122-123.

²⁸ BELLO, LUIS: *Mas Andalucía. Las siete Huelvas. Sevilla*, Madrid, 1929, p. 53.

²⁹ BELLO, LUIS: ... *El cerco de Madrid*, op. cit., p. 185.

«Es de Brazas, tierra de políticos, guerreros, fundadores,... no quiso conformarse con dar clase a más de cien niñas en un tinado, ni con un local que habían regalado al Ayuntamiento... Consiguió que hiciera la escuela, por su cuenta, un maestro carretero y que le arrendara el local al Consejo. Y como asisten 116 niñas... D^a Julia da clase por la mañana a tres grupos de menores, y por la tarde a dos grupos de mayores»³⁰.

Una postura que no fue única en aquellos años, pues también la maestra de Hornachuelos consiguió que en 1929, al año de haber tomado posesión de la escuela, se inaugurara un nuevo local para la misma. Tuvo que sufrir disgustos, pero tampoco le faltaron felicitaciones como ella misma reconoció: «¡Por fin se inauguró mi escuela!; pero hasta llegar a verlo, ¡cuántos trabajos y disgustos!... Mi Inspector me felicitó muy particularmente»³¹.

Las observaciones que iba acumulando llevó a Luis Bello a pensar en la persona de las maestras, en lo que podían hacer y en cómo tenían que sentirse en tales condiciones, después de haber aprendido en la Normal lo que debía ser una escuela y de haber llegado a ella con la ilusión de aplicarlo. Un sentimiento que encontramos en lo que ellas mismas nos cuentan sobre la desilusión que sintieron al entrar por primera vez en la clase, precisamente al compararla con lo que habían visto en la ciudad o habían leído en los libros: «Ella estaba acostumbrada al Grupo Escolar de la capital, donde había practicado, y era bastante bueno; por otra parte tenía en su mente la *escuela modelo* que todos los libros suelen poner para llenar de ilusión la cabeza de los estudiantes»³².

La escuela de niñas Aneja a la Normal de Badajoz, le produjo tan mala impresión que llegó a preguntarse cómo podían «encerrar tantas horas en cuartos bajos, húmedos, sin luz ni aire, a unas criaturas que no han hecho daño a nadie y a unas pobres maestras cuyo único delito consiste en haber aceptado los innumerables sacrificios que exige su carrera». O a pensar, al visitar la de Olivenza, en que «la pobre maestra, joven, inteligente, que entró en su profesión llena de entusiasmo, bien entendida de lo que debe ser una clase y, sobre todo, clase de párvulos, ¿cómo va a acomodarse con sus sesenta u ochenta criaturas —¡las que quieran mandarla!— en el sótano de unos almacenes milites?... húmeda... sombría»³³.

Quizás por eso encontramos que vuelve una y otra vez sobre el trabajo duro y abnegado que desempeñaban muchas maestras, como lo decía también en el caso de maestros, por los pueblos de España. Dedicación poco compensada por las autoridades y no suficientemente aprovechada por unas familias que necesitaban del trabajo de sus hijos e hijas, con la discontinuidad que ello suponía en el proceso de aprendizaje:

«Entre el corro de las pequeñas lidian, dulce y heroicamente, las dos maestras. Su trabajo ha de ser como nunca llegarán a imaginar los que tachan desde un despacho el sueldo y el esfuerzo, es decir, el alma y la vida ajenas. Para ser maestra de

³⁰ BELLO, LUIS: *Viaje por las escuelas de España. Extremadura*, Mérida, Editora Regional, pp. 40 y 68.

³¹ FERNÁNDEZ-AGUINACO, CARMEN: *Victoria Díez...*, op. cit., p. 51.

³² MARTÍNEZ LÓPEZ, MARÍA CARMEN: *Maestra...*, op. cit., p. 13.

³³ BELLO, LUIS: ... *Extremadura*, op. cit., pp. 134 y 149.

verdad entre trescientas criaturas hace falta tanta discreción, tanta constancia, tanto valor, que yo imagino mejor dadas aquí cruces y recompensas que en la acción de fuerza más enconada»³⁴.

De la maestra de Landrove dice que tenía que luchar «con los malos hábitos del país: las niñas trabajan demasiado pronto, y la enseñanza es algo accidental, discontinuo, en pequeña familia»³⁵. Y lo mismo de la extremeña D^a Amelia la cual «lucha valerosamente con la resistencia del medio; tiene enfrente de su mesita una sola niña sentada en su pupitre escuchándola, con los ojos muy abiertos», pues las demás «están a esa hora en todas partes, menos en la escuela»³⁶.

Circunstancias que no siempre impedían que las maestras se rodearan de recursos para dar otros alicientes a sus días y a los de los niños y niñas que acudían a la escuela. Así la maestra de la «miserable escuela» de La Serna del Monte que había colocado en la misma un piano, ante lo que se preguntaba Luis Bello «¿cómo lograrían izarlo, si apenas he podido subir yo de frente por la escalerilla?... Esta es toda vuestra compensación —reflexionaba— maestras y maestritas... Otro ideal, otra cultura; otros tacones más altos, *invisibles*, para asomarnos por encima de las montañas»³⁷. La de Begonte, en Lugo, una escuela de madera en la que la maestra Lola Viñas tenía «algo insólito. ¡Un estante de libros! Algunos clásicos, literatura del siglo XIX... Es una maestra joven». O la que conocía y podía enseñar desde al ambiente concreto que rodeaba a la escuela: «Los niños van a la escuela de doña Blanca porque es buena y sabe hablarles en su lengua, que ha nacido para el campo, para la vaca, para el trabajo, para la emigración».

Maestras entregadas al pueblo, que sólo servían al pueblo, como las de Monforte de Lemos, en Lugo. De una de ellas, D^a Hortensia Friol, que llevaba cuarenta años en la enseñanza y de la que Luis Bello destaca «el trabajo, la dulzura, la perseverancia, la mansa energía y, digámoslo de una vez, la inteligencia», describió con detenimiento lo que significaba para aquella gente, admirando de ella la constancia e ilusión con que atendía la escuela:

«Cuarenta años y ningún cansancio! ¡Y el mismo fervor al abrir la puerta todas las mañanas y al cerrarla todas las tardes, tras de la última niña que sale!... les hace trabajar; lleva su clase al día; procura *que se den cuenta*. Analizan. Resuelven problemas. Dibujan... La labores interesan mucho a las madres (como en toda España, interesa lo que juzgan más útil para la casa). Pero la maestra no halla asistencia social. Trabaja sola. Es como una madre aldeana esta maestra de Monforte».

Monforte tenía una segunda escuela de niñas con «otra buena maestra, madre de maestro, que tiene cien niñas matriculadas y ochenta y cinco de asistencia». Lo mismo sucedía en Dancos, donde se encontró a «una buena maestra. Un maestro, una maestra, con su labor personal, pueden corregir, compensar deficiencias, paliar y hasta hacer invisibles las faltas de los pueblos. Pero tienen que ser milagrosos, y el milagro no se da todos los días»³⁸. O la asturiana Doña Asunción Pardo que

³⁴ BELLO, LUIS: ... *El cerco de Madrid*, op. cit., p. 92.

³⁵ BELLO, LUIS: ... *de Galicia*, op. cit., p. 198.

³⁶ BELLO, LUIS: ... *Extremadura*, op. cit., p. 80.

³⁷ BELLO, LUIS: ... *El cerco de Madrid*, op. cit., p. 123.

³⁸ BELLO, LUIS: ... *de Galicia*, op. cit., pp. 163, III, 125, 126, 127 y 155 respectivamente.

«tiene tanto fervor y trabaja con tal entusiasmo, que todo se transforma y se mejora ante su optimismo».

Este cronista destaca la inteligencia y el valor de las Maestras que rodeaban de normalidad el contexto en el que tenían que vivir. Lo que sucedía con otra de Asturias, en Brañas de Arriba, descrita como «muy inteligente, muy suave», la cual con «la suavidad algo irónica de una aldeana culta» le cuenta que «no tiene ningún mérito vivir tres o cuatro meses al año bajo la nieve, porque todo el pueblo vive así»³⁹. Hacerse al mundo de la gente entre la que estaban; enseñar desde las referencias vitales que tenían, era el mejor medio que podían utilizar para hacer entender mejor el mundo que ellas traían. Aunque Encarnación Valdés, como maestra interina, no tardaría en cambiar de escuela, aseguraba que habría otra dispuesta a ocupar su puesto.

No le pasó desapercibida la extremeña Antolina Durán, descrita como maestra excepcional y «joven, casi una niña» que, en opinión de sus interlocutores, había realizado el milagro de transformar el pueblo, de civilizarlo y de dulcificar sus costumbres en poco más de un año»⁴⁰, representando a muchas maestras que trabajaban y luchaban incansablemente por encima del clima de desidia y de la negación de los medios necesarios.

Con este modo de asumir su trabajo, podían llegar a ser una referencia de estilo de vida para sus alumnas, aunque a éstas las circunstancias no siempre les permitieran llegar a estudiar y a trabajar en una escuela; pero un estilo la mayor parte de las veces, demasiado alejado de las propias posibilidades y, en consecuencia, percibido como excepcional —excepción a la norma de lo que habían de ser las mujeres—, como no accesible a todas. Pero muchas de estas maestras, que demostraban una especial disponibilidad no sólo para influir en sus alumnas sino para hacerles entender el mundo en el que vivían y la relación que los contenidos de aprendizaje tenían con él, despertaban un tipo de autoridad de la que era difícil evadirse.

La escuela para asentarse en la realidad

Para un importante número de estas mujeres dedicadas a la enseñanza, la vida y experiencias en la escuela constituían el nudo central del discurrir de sus vidas; configuraban, de alguna manera, tanto el mundo de sus deseos y de sus expectativas, como el de sus logros y de su autorrealización, aún en medio de las circunstancias externas que hacían difícil su tarea. Así se pone de manifiesto en las que nos han transmitido su vida de maestras. El siguiente testimonio de Irene, lleno de expresividad, nos permite conocer el alcance de lo que significaba esta dedicación:

«La escuela era mi único recurso. Por entonces, ya empezaba a sentir esa profunda e incomparable plenitud que produce la entrega al propio oficio. Me sumergía en mi trabajo y el trabajo me estimulaba para emprender nuevos caminos. Cada día surgía un nuevo obstáculo y, a la vez, el reto de resolverlo. Los niños avanzaban,

³⁹ BELLO, LUIS: *Viaje por las escuelas de Asturias*, Gijón, Publ. Principado de Asturias, 1985, pp. 76 y 24.

⁴⁰ BELLO, LUIS: ... *Extremadura*, op. cit., p. 80.

vibraban, aprendían. Y yo me sentía enardecida con los resultados de ese aprendizaje que era al mismo tiempo el mío. Nunca he vuelto a sentir con mayor intensidad el valor de lo que estaba haciendo. Era consciente de que podía llenar mi vida sólo con mi escuela. Cerraba la puerta tras de mí al entrar en ella cada día. Y las miradas de los niños, las sonrisas, la atención contenida, la avidez que mostraban por los nuevos descubrimientos que juntos íbamos a hacer, me trastornaban, me embriagaban». Y en otro momento: «la tristeza me dominaba a todas horas. Sólo durante el tiempo dedicado a la escuela, salía del marasmo en que me debatía. El trabajo era mi medicina, mi estímulo, lo único que me conservaba firmemente asentada en la realidad. Al entrar en la clase, dejaba atrás mi carga de angustia. El desaliento se transformaba en vigor, la debilidad en fortaleza»⁴¹.

Para ellas era muy importante lo que sucedía en las aulas, comprobar el fruto de su esfuerzo, experimentar la gratificación de los resultados obtenidos. Habían incorporado de tal manera a sus vidas el hecho de ser maestras, que esa condición las acompañaba incluso mucho más allá del tiempo de ejercicio profesional. Enriqueta Antolín, a sus 92 años, después de un itinerario geográfico que de Palencia la había llevado a Galicia y, más tarde a Mérida (Badajoz) donde ejerció durante treinta años, declaraba en 1985 que «me acuerdo de la escuela y me gusta, aunque hay mucho ruido»; y al mismo tiempo su hija comentaba que «también llora porque quiere volver a ser maestra»⁴².

Precisamente la conciencia de profesionalidad y la satisfacción por su trabajo, junto con la identidad laboral que tal ejercicio les proporcionaba, las llevaba a no ejecutar la normativa escolar de forma esquemática y distante. Sabían bien que para asegurar la efectividad de lo que estaban realizando, tenían que ir más allá, involucrándose personalmente en la escuela y fuera de la escuela. Cuenta Antonina Rodrigo de la maestra Enriqueta Otero, a quien a sus 25 años sorprendió la guerra en Madrid, que ya desde el comienzo de su ejercicio profesional en Ribadeo y más tarde en otros pueblos de Galicia, su tierra natal, se distinguió por la intensa actividad que desarrollaba, entre otras por la organización de un teatro escolar, el primero que se conoció entonces allí. Y cómo los pueblos por los que pasó habían sabido agradecerse⁴³. No faltan testimonios del reconocimiento que muchas maestras recibieron por su trabajo en la Escuela, y de la satisfacción que ello les producía. Victoria lo contaba así en 1931: «Acabo ahora mismo de recibir al Ayuntamiento en pleno y una representación de obreras para ver la exposición escolar. Yo estoy satisfecha pues han salido complacidísimos y me han felicitado muchas veces»⁴⁴.

Estas mujeres que habían nacido en unas determinadas condiciones sociales; dentro de un sistema concreto de expectativas personales; que se habían formado en unas instituciones en las que habían aprendido qué tenían que hacer y cómo debían hacerlo; que se movían con unos códigos morales y de conducta que, al favorecer una vida reglada, eran la garantía para permanecer en la escuela, habían

⁴¹ ALDECOA, JOSEFINA: *Historia...*, op. cit., pp. 39 y 226 respectivamente.

⁴² Diario *HOY*, 28 de noviembre de 1985, p. 21, y Diario *EXTREMADURA*, 28 de noviembre de 1985, p. 13.

⁴³ Cfr. RODRIGO, ANTONINA: *Mujeres de España. Las silenciadas*, Barcelona, Plaza Janes, 1979, pp. 205-206.

⁴⁴ FERNÁNDEZ-AGUINACO, CARMEN: *Victoria Díez...*, op. cit., p. 51.

tenido que interiorizar ese mundo propuesto, aunque no siempre lo aceptaran ni se adaptaran a él; un mundo que invadía el espacio de lo privado al buscar la regulación y el control de dimensiones de la propia conciencia y de los ámbitos informales de las relaciones sociales⁴⁵.

Por eso, en muchos casos, y desde el comienzo de su itinerario profesional, tuvieron que apoyarse en su propia voluntad, pues en la mayor parte de las ocasiones se tenían sólo a sí mismas⁴⁶. Y quizás fue eso lo que les proporcionó la percepción de señales que indicaban un camino ya trazado por otras, un puesto ya conquistado, una atención que había demostrado estar vigilante para ensanchar las fisuras abiertas en el modo de entender la condición femenina, aunque tuviera sus costes. De ahí el sentimiento de satisfacción que experimentaban, como se refleja en Almudena, la joven protagonista de una novela juvenil que, al haberse decidido a hacerse maestra, «experimentaba júbilo... por la bendita y sublime satisfacción del trabajo. El vacío de su existencia comenzaba a llenarse; tenía un móvil para vivir. La redención por su propio esfuerzo, la independencia, la posición social conquistada en la lucha, eran objetos dignos de constituir un ideal»⁴⁷.

A veces contaban también con que su universo mental y las relaciones afectivas corrían parejas. Uno y otras se alimentaban recíprocamente entrelazando en la cotidianidad, deseos y realidades, idealismos y frustraciones, tareas y ocios, comunicación y soledad; en suma, vida profesional y vida privada, como confesaba Josefina Aldecoa a través de Gabriela al reconocer que en su marido Ezequiel «encontré la continuidad de lo que mi padre me había enseñado, la austeridad, la mística del trabajo, la inagotable entrega. Ezequiel me leía fragmentos de discursos, artículos y noticias que tenían relación con la enseñanza»⁴⁸.

La escuela y la propia vida

Los desiguales procesos de integración social y de prestigio profesional que se produjeron entre las maestras del período que aquí consideramos, vinieron marcadas por muy diversas circunstancias: desde las medidas de la administración política que decidía las poblaciones en las que se creaban escuelas para niñas y escuelas mixtas, así como el sistema de sueldos y de ascensos, hasta las decisiones que cada maestra tomaba sobre su propia vida: quedarse en una misma escuela durante décadas o ir cambiando, casarse o permanecer soltera, circunscribir su actividad al interior del espacio escolar o realizar, al mismo tiempo, otras acciones con mayor visibilidad pública.

En el caso de las casadas, la atención a la escuela y a las labores domésticas condicionaba una distribución del tiempo muy distinta de la de los maestros; más evidente cuando su marido también lo era. La autonomía que su ejercicio profe-

⁴⁵ Cfr. CASTELLS, LUIS-RIVERA, ANTONIO: «Vida cotidiana y nuevos comportamientos sociales», en *AYER*, n.º 19 (1995), p. 161.

⁴⁶ Cfr. CAVARERO, ADRIANA: «Decir el nacimiento», en DIOTIMA: *Traer al mundo el mundo*, Barcelona, Icaria, 1996, p. 118.

⁴⁷ FUENTES SOTO, MAGDALENA DE SANTIAGO: *Emprendamos nueva vida*, Barcelona, Impr. de Henrich y Cía, 1905, p. 127.

⁴⁸ ALDECOA, JOSEFINA: *Historia...*, op. cit., p. 107.

sional les había proporcionado, se veía atenuada por la obligación asignada del trabajo en el hogar; un aspecto que no pasaba desapercibido. Leemos, en este sentido, que una mujer del pueblo en el que Gabriela era maestra, le llamaba la atención diciéndole que «a usted también le pasa que trabaja de más —refunfuñaba Marcelina—. Quiera que no, tiene usted una escuela como él. Pero ¿quién cocina, quién lava, quién plancha, quién brega con la niña?»⁴⁹.

Porque no tenían entonces otra salida que esa doble jornada en la familia y en el trabajo, porque no querían renunciar a ninguno de esos dos ámbitos —aunque aceptados en el caso de las maestras—, no faltaban ocasiones en las que se ponía de manifiesto la contradicción en que entraban con el modelo tradicional, y la dificultad de ser entendido y hasta de ser justificado. Una doble presencia entonces minoritaria, que limitaba otras formas de visibilidad social que los maestros podían tener y que tampoco habían sido previstas para una mujer y menos si estaba casada.

La experiencia del tiempo, tanto del tiempo cotidiano como del tiempo del curso de la vida, no era igual para las mujeres y para los hombres⁵⁰. Había una interacción natural entre las tareas que tenían que desempeñar en el lugar de trabajo habitual, en la escuela, en una esfera más amplia, y lo que vivían dentro del hogar, con su familia. Para ellas, el tiempo no era discontinuo, como el de cualquier otro trabajador —separación espacial y temporal de la actividad productiva—, sino continuo, al ser más difícil esa separación, muchas veces incluso porque en el mismo edificio coincidían ambas. Su actividad, productiva o reproductiva, estaba siempre más dirigida a producir vida allí donde estuviera, lo que daba a su tiempo el carácter de continuo.

De ahí que los diferentes testimonios demuestren que las maestras se ajustaban, desde unos márgenes menos estrictos que otras mujeres, al modelo y al rol femenino que exigía la política y la sociedad del momento. Un grupo de mujeres mayores de Trebujena (Cádiz) recuerdan que en su pueblo las maestras «una vez que terminaba la jornada escolar, se dedicaban a las tareas de su casa, cosían como el resto de mujeres del pueblo y también leían algún libro»⁵¹.

En la primera mitad del siglo XX se terminó asumiendo la situación de que muchas maestras permanecieran solteras; la realidad se imponía confirmando el hecho. Pero era un estado que en el caso de las mujeres se avenía mal con la idea preponderante —con siglos de arraigo— de que el matrimonio significaba el éxito y la plenitud de la condición femenina, y la soltería el fracaso, por lo que no dejaba de difundirse que las mujeres no necesitaban para nada una autonomía económica, y que no era conveniente un trabajo que la propiciara. Mensajes que se volvieron a transmitir con nueva insistencia en la postguerra, por ejemplo, desde la Revista *Y* de la Sección Femenina:

«Tu no naciste para luchar; la lucha es condición del hombre y tu misión excelsa de mujer está en el hogar... Trabajarás, sí; el Nacional-Sindicalismo no admite socialmente a los seres ociosos, pero trabajarás racionalmente, mientras seas soltera, en

⁴⁹ *Ibidem*, p. 174.

⁵⁰ Cfr. PRATS FERRER, MARÍA Y OTR.: *Las mujeres y el uso del tiempo*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1995.

⁵¹ Testimonios orales recogidos en Trebujena (Cádiz), en abril de 1996.

tareas propias de tu condición de mujer. Después, cuando la vida te lleve a cumplir tu misión de madre, el trabajo será únicamente el de tu hogar»⁵².

Estas mujeres con unos estudios y con una profesión que, por diferentes motivos, habían decidido no casarse, se unían así en el estilo de vida a la que ya podía ser considerada como una tradición iniciada, al menos, en la segunda mitad del siglo XIX, aunque no terminaba de estar bien considerada y aceptada por una buena parte de la sociedad. Elisa Cuarental, refiriéndose a Milagros, su profesora durante los años de guerra, deja ver la imagen estereotipada que de ellas se tenía al describirla como «una mujer que andaría entonces por los treinta y tantos años. Era soltera y muy religiosa. Vivía con su madre... Era una mujer concienzuda y cumplidora, de estricta moral y muy simpática... La normal y monótona vida de esta mujer...»⁵³. En esta autobiografía, la autora señala una serie de cualidades de la que fue su profesora durante un tiempo, pero recordaba su vida calificándola como «normal y monótona», quizás desde el sentimiento alimentado a lo largo de su formación de que sólo el matrimonio podía proporcionar a las mujeres alicientes y novedades gratificantes. Era el precio de no haber respondido a las expectativas sociales, de haber querido, o de haberse encontrado, con otro modo de libertad y de autonomía.

Las maestras que se casaban, solían hacerlo con hombres que también habían estudiado, muchas veces maestros —una decisión bien vista, incluso aconsejada—, veterinarios, médicos... a los que tenían ocasión de conocer en los pueblos, y con agricultores o propietarios bien situados «posiblemente —afirman las entrevistadas de Trebujena— porque perteneciesen a su mismo nivel económico»; más bien, pensamos, que por el nivel cultural que habían adquirido y en el que se movían, pues su procedencia social era de tipo medio.

En cuanto a los salarios que recibían las maestras, siendo bajos, tenían una repercusión distinta que para los maestros. Complemento del que recibía el marido en el caso de las casadas, o destinado al sostenimiento de una única persona —si no había otras obligaciones familiares, en el de las solteras— no exigía las estrategias de supervivencia que tenían que desarrollar los maestros casados. Recordemos la respuesta de un maestro gallego a Luis Bello: «¿Sólo? ¡Siempre sólo! La familia es un lujo que no puede pagarse un maestro»⁵⁴. Habitualmente las maestras —aunque no siempre— pudieron librarse de las clases de repaso y de preparar a los jóvenes del pueblo para los exámenes de bachillerato en el Instituto, o de unas horas en la contabilidad de algún comercio, que paliara una situación económica a la que no se veía fácil salida.

Una carrera para la que se predecía su feminización siempre que hubiera de ejercerse con niños pequeños, como una solución que podía aliviar al Estado del coste que supondría la primera enseñanza si fueran hombres los que la siguieran ejerciendo, pues ellos necesitaban, y exigirían, mayores sueldos. Así lo planteaba un manual para la orientación profesional de las chicas publicado en 1914, que tenía en cuenta este aspecto al informar de los estudios de magisterio:

⁵² Cfr. ABELLA, RAFAEL: *La vida cotidiana en España bajo el régimen de Franco*, Barcelona, Argos Vergara, 1985, pp. 160 y 157 respectivamente.

⁵³ CUARENTAL, ELISA: *El nido de la paloma*, Madrid, Ed. El Museo Universal, 1992, p. 122.

⁵⁴ BELLO, LUIS: ... *de Galicia*, op. cit., p. 162.

«La carrera de magisterio es en todos los países la más propia para la mujer y llegará día en que sólo a ella le esté reservada, tratándose de ejercerla con niños de hasta diez u once años... El presupuesto de Instrucción pública quedará bastante aliviado siendo las mujeres las que se encarguen de casi toda la instrucción primaria, pues los hombres han de exigir cada vez mayores sueldos»⁵⁵.

La relación que se había afianzado entre magisterio femenino y maternidad —ésta no retribuida económicamente—, así como el supuesto de que no tenían que mantener a una familia, legitimaba la creencia de que su remuneración podía ser más baja, aunque en ese momento estuviera equiparada con la de los maestros dentro de las diferentes categorías. La cuestión del sueldo del profesorado fue un problema arrastrado a lo largo de todo este período, exceptuando los años de la II República en los que se intentó apoyar la dignificación del magisterio con diferentes medidas entre las que estuvo la subida de sueldos, «una medida que nos reconfortó... Nosotros, con dos sueldos, apenas podíamos vivir modestamente. ¿Cómo vivirán, nos preguntábamos, familias completas que dependen de un solo sueldo de maestro?»⁵⁶.

Después de la guerra los testimonios recogidos aseguran que las diferencias de nivel de vida entre las maestras y el resto de la gente del pueblo existían —en el medio rural se valoraba favorablemente la situación económica de los maestros y maestras—, aunque la escasez y la carencia económica se extendiera también a ellas, pues lo que percibían, aún con las subidas, siempre suponía pérdida de poder adquisitivo y «llegaban a pasar hambre —declara C.P., de Trebujena—; incluso tenían que recurrir a otros menesteres para poder subsistir, tales como clases particulares en sus casas... Muchas maestras y maestros y sus familias salían al paso gracias a la beneficencia de los agricultores que poseían algunas tierras».

La imagen que de ellas se reflejaba y difundía es otra fuente que nos permite conocer algunos de los aspectos de su vida cotidiana que eran objeto, bien de elogio, bien de sanción. En un mundo de significados establecidos y de comportamientos codificados que se empezaban a aprender desde el momento del nacimiento, resultaba normal regular las conductas de mujeres y de hombres y juzgar, desde ahí, todos los aspectos de su vida. Por eso, incluso antes de que pudieran darse cuenta de ello, en este caso las maestras —una profesión muy expuesta a los estereotipos— y todo lo que las afectaba, pasaba por el tamiz de quienes las rodeaban.

Empezando por los estudios, pues el de Maestra era un título que no siempre se adquiría con la finalidad de ejercer, ya que el número de las jóvenes que estudiaban en las Escuelas Normales estaba muy por encima de las que después ejercían. Un dato que sirvió más que para reconocer que eran los únicos centros a los que las mujeres podían acceder sin sanción social, para difundir que los realizaban porque otorgaban prestigio social a sus poseedoras y se consideraban una buena prenda de cara al matrimonio. Así lo reflejaba, por ejemplo, Concha Espina en *La esfinge maragata* al reconocer que Ascensión «posee un título de maestra elemental que... le da cierto lustre entre los vecinos... Redimida de las labores campesi-

⁵⁵ ABENZA, AURELIANO: *Cien carreras y profesiones para la mujer*, Madrid, Libr. de Hernando Fe, 1914, p. 86.

⁵⁶ ALDECOA, JOSEFINA: *Historia...*, op. cit., p. 126.

nas, con su título flamante de maestra y su rumboso compromiso de boda, gozó la muchacha de todas las preferencias y admiraciones»⁵⁷.

Y esto se veía así porque se partía de que no iban a ejercer, pues en caso contrario, en determinadas clases sociales se consideraba un desdoro familiar, como puso de manifiesto Magdalena Fuentes en su novela *Emprendamos nueva vida* al describir la reacción cuando «un día... les anunció que deseaba emplear sus conocimientos en algo práctico, adquiriendo un título profesional... el de maestra. Vergüenza horrible produjo a Emilia este nombre; ¡tener una prima maestra! ¡qué bochorno! ¡qué humillación! Si al menos fuese lejos, ocultándolo como una menzura, como un desdoro»⁵⁸.

O como insinuaba esta misma maestra y profesora de la Escuela Superior del Magisterio en otra de sus obras, al decir que «como señorita provinciana, nunca había pensado en consagrarse a ocupaciones lucrativas»⁵⁹ pues su seguridad habían de encontrarla en el matrimonio. Sin embargo el origen sociofamiliar de las maestras era más alto que el de los maestros. Pertenecían a familias de clase media que buscaban en los estudios de sus hijas una garantía de que podrían mantener el nivel social. Pero a la vez suponía aceptar públicamente que para ello tenían que prever la posibilidad de que necesitaran trabajar, lo que muchas familias procuraban no poner de manifiesto.

Si nos atenemos a lo que aparece en la mayor parte de las obras que hemos consultado, tenemos que afirmar que las que ejercían eran miradas más desde su condición de mujeres que de maestras; la primera siempre prevalecía. Y como a la población femenina correspondía, se valoraba en ellas su humildad, su modestia, su sencillez, su prudencia en las palabras, y se censuraba su jovialidad, el gusto por la comida y por pintarse, su capacidad de mandar, su desenvoltura y hasta su alegría, exagerando estas últimas manifestaciones cuando se daban en algún grado, como en el caso de la de Cetina, que «entretanto, iba rodeándose de una aureola de lujo llamativo y de erudición presuntuosa... y no omitía gastos ni exhibiciones, a fin de realzar los encantos de su persona y el prestigio de su profesión, torturando su cuerpo y embadurnando su semblante para alardear juventud, belleza y esbeltez»⁶⁰.

La observación constante a que estaban expuestas y la influencia que podían ejercer en las niñas, provocaba el que se derivasen sanciones de cualquier conducta no aceptada en ellas, como la que J. López Pinillos refleja en *Doña Mesalina*, que provocó que «las niñas mayores, a fin de que el mal ejemplo no las marcara al pubescer, fueron retiradas de la escuela; los ricos lleváronse también a sus pimpollos... Con tal decisión se le evaporaban a la maestra unos duros y unos regalillos... Su estrechez era angustiosísima»⁶¹.

Aunque se reiteraran constantemente las excelencias del magisterio, la realidad y los estereotipos sociales que se difundían, subrayaban los aspectos menos aceptables, más contradictorios.

⁵⁷ Cfr. CIEZA GARCÍA, JOSÉ ANTONIO: «La imagen del maestro de primera enseñanza durante el primer tercio del siglo XX», en *Studia Paedagogica*, núms. 17-18 (1986), p. 290.

⁵⁸ FUENTES SOTO, MAGDALENA DE SANTIAGO: *Emprendamos...*, op. cit., p. 84.

⁵⁹ FUENTES SOTO, MAGDALENA DE SANTIAGO: *Vida de colegio*, op. cit., p. 9.

⁶⁰ FUENTES SOTO, MAGDALENA DE SANTIAGO: *Emprendamos...*, op. cit., p. 121.

⁶¹ CIEZA GARCÍA, JOSÉ ANTONIO: «La imagen del maestro...», op. cit., p. 291.

La formación recibida

Durante el período de formación en las Escuelas Normales y a través de los manuales que utilizaban, se les hacía entrar en un proceso de socialización profesional en el que la adecuación al género no perdiera ninguno de sus elementos; antes bien, que contribuyera a resaltar los perfiles de la condición femenina a través de todo lo que había de constituir su vida, su profesión, sus relaciones, su mundo. «Los maestros... preparan buenos ciudadanos y las maestras, en igualdad de circunstancias, mujeres buenas e ilustradas y excelentes madres», escribía para sus alumnas María Carbonell, profesora de la Escuela Normal de Valencia⁶². La dicotomía entre formar buenos ciudadanos o formar buenas madres de familia marcaba, desde los primeros años, el destino social distinto que a unos y a otras se había asignado. Y la escuela había de ser fiel transmisora de ello, legitimando una desigualdad de ciudadanía en función del género.

A partir de aquí se explica que los ideales que debían cultivar y las normas de conducta que debían seguir, fueran un tema de especial insistencia durante el tiempo de su formación inicial, por ellas mismas y por la repercusión que tenía en sus alumnas y en otras mujeres; una dimensión con tales niveles de exigencia en algunos casos, que nos lleva a suponer que debían asustar a sus destinatarias. Aunque tomados de una publicación de finales del siglo XIX, se siguieron transmitiendo, durante décadas, mensajes como los siguientes:

«De conducta intachable... la maestra debe ser el modelo a que se ajusten las acciones de las alumnas... que serán exigentes en lo que mira a su conducta moral y religiosa, notándose cualquier defecto que en otra señora pasaría inadvertido. Por eso la modestia, la compostura, el decoro deben distinguirla»⁶³. O «si toda persona, para ser estimable y estimada, necesita observar una conducta sin tacha, con mayor motivo le será exigida la moralidad y buenas costumbres a la maestra, que ha de servir de ejemplo y edificación a sus discípulas»⁶⁴.

Dar ejemplo, cuidar su imagen, llevar una vida que en todo respondiera a las más estrictas normas sociales, presentarse siempre de acuerdo a lo que de ella se esperaba; pocas profesiones estaban tan expuestas a la observación, e incluso a la intromisión, como la del magisterio en los ambientes rurales. Lo que sucedía dentro de la escuela y hasta en la vida privada, era muy difícil que escaparan a la mirada de la gente. De ahí que se avisara a las estudiantes de magisterio de que iban a ser observadas desde el primer momento de su llegada al pueblo en el que fueran a ejercer; de que su comportamiento estaría siempre en el punto de mira de todos:

«La maestra pública es conocida en todo el pueblo, y particularmente al principio de su instalación en él, es objeto de todas las conversaciones, y se escudriñan

⁶² CARBONELL SÁNCHEZ, MARÍA: *Temas de Pedagogía*, op. cit., p. 426.

⁶³ PASCUAL DE SANJUAN, PILAR-VIÑAS CUSI, JAIME-FUENTES, MAGDALENA S.: *Tratado de Pedagogía para las Maestras de Primera Enseñanza y Aspirantes al Magisterio*, Barcelona, ANTONIO J. BASTINOS, 1904², pp. 383-384. Literalmente igual lo hemos encontrado en GOICOECHEA, MARÍA PIEDAD: *Tratado de Pedagogía para las maestras del grado elemental*, Zamora, Impr. y Papel. de García Hnos, 1908, pp. 146-147, y en otros manuales.

⁶⁴ CARBONELL SÁNCHEZ, MARÍA: *Temas de Pedagogía*, op. cit., p. 427.

todos sus pasos, acciones y costumbres; por eso debe estar muy sobre sí, teniendo presente lo que se dijo de la mujer del Cesar: No basta ser buena, sino que es necesario parecerlo»⁶⁵.

El mundo de relaciones que establecieran, las personas de las que llegaran a ser amigas, era otra importante cuestión a cuidar, para no verse involucradas en situaciones que afectaran al respeto y al ejemplo que debían despertar. Jugar, bromear, bailar, eran acciones que menoscababan su autoridad, por lo que se provocaba en ellas una actitud de retraimiento hacia las interacciones con la gente y de refugio en lo personal privado. Vivir aisladas del medio social en el que actuaban era casi la única alternativa ofrecida, lo que las situaba en una posición equívoca y contradictoria; ante una singular forma de inserción social:

«Escogerá para tratarse con alguna confianza aquellos cuya costumbres sean irreprehensibles, pero sin tener gran intimidad con ninguna familia... Siendo amiga íntima de la madre de una discípula, no podrá prescindir de hallarse en las fiestas de familia como boda, bautizo o día de días, y en estos casos se juega, se bromea, se baila, lo cual, si sucede delante de las educandas, desprestigia algún tanto la autoridad de la maestra».

Estaban obligadas a mantener unos ciertos niveles de relación, pero sin llegar a lo que exigiera una convivencia que podía dañar su imagen. Se era maestra en todo momento y en todo lugar, por lo que tenían que respetar constantemente los límites que su propio papel social les imponía. Persona y profesión estaban tan totalmente identificadas en el percibir de las gentes, que su sola presencia tenía efectos educativos o deseducativos.

La moda era otro ámbito de expresión de la cotidianidad que venía marcada tanto por las tendencias propuestas por los profesionales como por las pautas trazadas por políticos y moralistas; y siempre dentro de lo que exigía una rígida asignación de acuerdo con la clase social a la que se perteneciera. Pero las maestras, aunque por su porte externo debían distinguirse de otras mujeres trabajadoras, habían aprendido la advertencia de que «la maestra esclava de la moda, que viste con exageración ajustándose a todos los caprichos de esta deidad veleidosa, ni debe extrañar, ni tiene derecho para reprender la vanidad de las pequeñuelas». Durante muchas décadas recibieron instrucciones sobre este aspecto, como las que conocemos de la Inspección de Gerona en el año 1941, sobre los modos de vestir a los que las maestras tenían que ajustarse en la nueva situación en la que España había entrado:

«La práctica de la moral cristiana más perfecta, en lo que se refiere a la moda en persona y vestido, siguiendo *ellas también y primero*, las repetidas normas en el vestir emanadas de la suprema autoridad eclesiástica diocesana, ya que todo otro proceder resultaría un verdadero contrasentido y hasta un sarcasmo en una España católica que se desenvuelve dentro de un clima de austero ascetismo quasicastrense»⁶⁶.

⁶⁵ PASCUAL DE SANJUAN, PILAR-...: *Tratado de Pedagogía...*, op. cit., p. 387; los siguientes entrecorridos corresponden a las pp. 388 y 390.

⁶⁶ CIP, 9 de septiembre de 1941. Cfr. MARQUÉS SUREDA, SALOMÓ: «La mujer en los textos de la Inspección Provincial de Primera Enseñanza de Gerona, durante el Franquismo», en VV: AA.: *Mujer y Educación en España. 1868-1975*, Santiago, Universidad de Santiago, 1990, p. 204.

Otra meta alta fue también el tipo de preparación cultural que se les proponía, pues tenían que hacer realidad «que las niñas encuentren siempre en su maestra una especie de libro abierto que resuelva todas sus dudas»⁶⁷. Cultura enciclopédica, disponible en cada momento, aunque la que habían recibido en su período de formación había sido, por lo general, rudimentaria y deficiente.

La sociedad, a través de unos u otros controles, llegaba a modelar las formas de vida externas de quienes ejercían el magisterio. Pero en su educar, en el modo como ellas presentaban y transmitían en su ejercicio profesional el mundo dado, ese en el que, a través de los programas escolares iniciaban a sus alumnas y alumnos, estaban también sus experiencias personales, no sólo lo que se les había transmitido en la Escuela Normal. Cuando comunicaban ese mundo aprendido expresaban, al mismo tiempo, lo propio, lo todavía no objetivado del todo, pero que pasaría a serlo, en muchos casos, en el mismo momento de transmitirlo, llegando a formar parte, en un proceso de reciprocidad, tanto de ese mundo dado como del suyo propio. Una dinámica que demuestra que «en la vida cotidiana la actividad con la que *formamos el mundo*, y aquella con la que *nos formamos a nosotros mismo*, coinciden»⁶⁸.

Las implicaciones de la vida política

El carácter de la función que realizaban en la escuela, ha situado habitualmente al magisterio en una difícil postura frente a la presión ideológica de las clases dirigentes, lo que ha condicionado sus actitudes políticas en cada momento histórico.

Tanto en los años de la II República como en el régimen de Franco, la coexistencia con los valores y prácticas que cada uno de esos órdenes de poder exigía, estuvo acompañado, también en el caso de las maestras, por formas de resistencia dirigidas a preservar con todos los medios disponibles —aunque fueran arriesgados— la propia autonomía cultural, política, religiosa, etc. Los cambios, que afectaron a tantos aspectos, demostraron hasta qué punto lo político penetraba en lo cotidiano volviendo muy frágil y variable la frontera entre privado y público. Cada decisión, cada nueva normativa legal, ponía al descubierto actitudes y posturas asignables partidariamente.

Es inevitable la referencia al discurso del poder, porque estuvo presente en la vida cotidiana de las maestras impregnándola inexorablemente de unas condiciones que permitieran, en cada uno de los períodos, vivir de la forma menos traumática, lo que podría justificar que resultara común ver a la maestra subordinada —con mayor o menor convicción interna— a ese discurso político que a ella se le exigía difundir a través de la escuela. Pero se produjeron igualmente comportamientos transgresores, fruto de la tensión cultural y social que cada una de esas situaciones originó.

En la Dictadura de Primo de Rivera y en la II República, cuando las mujeres empezaron a ocupar cargos políticos, como concejales y como diputadas, encontramos entre ellas varias que tenían el título de Maestra, aunque no todas hubie-

⁶⁷ CARBONELL SÁNCHEZ, MARÍA: *Temas de Pedagogía*, op. cit., p. 427.

⁶⁸ Cfr. HELLER, AGNES: *Sociología de la...*, op. cit., pp. 24-26.

ran ejercido. Durante los años de la guerra, diferentes formas de depuración del magisterio en una y otra zona de la España dividida, les afectó también a ellas. Imputaciones relacionadas con la actuación profesional, con las creencias religiosas, con las preferencias políticas y hasta con la moral, sirvieron para acusar a las que no se adecuaban a los postulados ideológicos de quienes ejercían el poder en el ámbito geográfico en el que la guerra las había situado.

Fundamentalmente las creencias religiosas en la zona de la República, y los cargos relacionados con la moral en la de Franco, porque se consideraban exponentes de una u otra adscripción política, se utilizaron para llevar a un número significativo de maestras —aunque fuera muy inferior al de maestros— a la detención, al encarcelamiento y a algunas a la muerte. Entre estas últimas, valga el caso de Casilda Quintana Calzada, maestra de San Llorente de Losa (Burgos) por parte de los nacionales⁶⁹, y el de Victoria Díez Bustos de Molina, maestra de Hornachuelos (Córdoba) por parte de los que defendían la República⁷⁰.

Los vencedores, una vez finalizada la guerra civil, continuaron con la depuración de maestras y maestros para garantizar un tipo de escuela que asegurase la transmisión más estricta de los valores que sustentaban al nuevo régimen. Las circunstancias concretas de las que conocemos que tuvieron que sufrir las represalias de uno u otro tipo, nos muestran sólo la punta de un iceberg formado por muchas otras que asumieron en su propio cuerpo y destino, aunque las consecuencias no fueran exteriormente tan traumáticas, la relación entre el discurso político y su propia vida formada por trabajo, familia, tiempo libre o distintas formas de militancia; dimensiones no siempre fáciles de deslindar: «Si yo quisiera explicar —confesaba Gabriela—, lo que era entonces para mí la política, no sabría. Yo creía en la cultura, en la educación, en la justicia. Amaba mi profesión y me entregaba a ella con afán. ¿Todo esto era política?»⁷¹.

Aunque con las diferencias que marca un período tan largo como el que aquí estudiamos, sí se puede afirmar que el colectivo de maestras había mostrado, en la práctica, poco interés por hacer grupo unas con otras, por organizarse en sindicatos y en asociaciones que impulsasen su acción y trataran de mejorar las condiciones en las que realizaban su trabajo. Una cuestión de la que fueron en seguida conscientes, como demuestra Pilar Velasco, profesora de la Escuela Normal de Sevilla, en un artículo publicado en 1914:

«No es únicamente la falta de apoyo en los Gobiernos; hay que confesar que carecemos de aquella hermosa identidad de aspiraciones, de aquella comunidad de sentimientos, de ideales, que se establece fuera de aquí entre todos los que practican una misma profesión y a ella dedican sus energías, sus entusiasmos, sus amores... Sería utilísimo que mediara más contacto entre las profesoras, organizando reuniones periódicas»⁷².

⁶⁹ Cfr. CRESPO REDONDO, JESÚS Y OTR.: *Purga de maestros en la guerra civil: la depuración del maestro nacional en la provincia de Burgos*, Valladolid, Ámbito, 1987, 220 pp.

⁷⁰ Cfr. FERNÁNDEZ AGUINACO, CARMEN: *Victoria Díez...*, op. cit., 93 pp.

⁷¹ ALDECOA, JOSEFINA. *Historia...*, op. cit., p. 107.

⁷² VELASCO, PILAR: «El profesorado femenino», en *La Escuela Moderna*, Madrid, n° 276 (1914), pp. 687 y 690.

Sí surgieron algunas asociaciones, no siempre de carácter político, pero su vida en cuanto al número y permanencia de sus miembros, y más especialmente femeninos, fue muy fluctuante. La Confederación Nacional de Maestros Españoles, la Asociación Católica de Maestros, la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza, la Unión de Maestros Españoles, la Asociación de Cooperadoras de la Institución Teresiana, la Asociación Nacional del Magisterio Primario, etc., se esforzaban por ofrecer información profesional, apoyo jurídico, cauces de intercambio, medios para actualizar la formación y todo aquello que, de acuerdo con la perspectiva ideológica que cada una representaba, pudiera servir de apoyo al ejercicio profesional de sus integrantes. Respondían a muchas de sus aspiraciones profesionales y al deseo de perfeccionamiento que demostraban, pero agrupaban a un número relativamente pequeño de maestras. En Burgos, por ejemplo, a la Asociación Católica de Maestros pertenecían en 1936, 160 miembros, de los que 98 eran maestras; y a la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza 94, pero en ésta el número de mujeres siempre fue muy escaso, no llegando a pasar de 15 maestras⁷³.

Tras la guerra civil, las maestras, como el conjunto de la población, tuvieron que convivir con una censura que llegó a impregnar todos los aspectos de la vida, tanto pública como privada; se exigió una identificación sin fisuras con los principios del nuevo régimen tanto en la escuela como fuera de ella. El celo por mantener los signos externos de la religión y de la moral fue extremado.

Pero en esa España, aunque no había desaparecido la división entre vencedores y vencidos y se habían agudizado las diferencias sociales y las relaciones jerárquicas de género, la vida cotidiana de la población en general y de las maestras en particular, fue siendo cada vez menos homogénea.

A modo de síntesis

Una vida, la de las maestras en España hasta hace poco más de tres décadas, que nos habla de un constante avance en el número de las que paulatinamente se fueron incorporando al magisterio primario; de un estilo de ejercicio profesional en el que no faltaron ni ilusión ni entrega al trabajo; de unas expectativas personales alimentadas por la satisfacción que el mundo de la escuela les proporcionaba; de una conciencia que, en muchos casos, alentó compromisos y también riesgos. Pero una vida en la que, igualmente, tuvieron que trabajar sin los medios necesarios; en la que sintieron soledad y rutina, falta de reconocimiento, poca correspondencia entre esfuerzo y resultados; en la que la monotonía de los días en un lugar aislado, alentaba el deseo y la esperanza de otro pueblo mejor.

Para las mujeres, el magisterio supuso la posibilidad mejor aceptada por el medio social, de incorporarse a una profesión cualificada —que exigía una preparación cultural muy superior a la media de la que poseían la mayor parte de las mujeres de su generación—, que les proporcionaba una remuneración econó-

⁷³ Cfr. CRESPO REDONDO, JESÚS Y OTR.: *Purga de maestros...*, op. cit., pp. 54-60.

mica que evitaba su dependencia de la familia, que les permitía una autonomía y un estatus claramente diferente del de ama de casa. Unas circunstancias que provocaban en ellas mismas, y en quienes las contemplaban, sin que quizás en un principio se diesen cuenta de ello, el despertar de una nueva conciencia sobre los modos de presencia de las mujeres en los espacios públicos, aunque supieran que todavía tenían que hacerlo ocupando *el menor espacio público posible*. Pero fue el principio de una certeza en torno a la cual se fueron organizando todos los siguientes hechos de su existencia.