

Las maestras de párvulos: ¿Madres o maestras?

Resumen

Las primeras escuelas de párvulos se crearon en España (a partir de 1838) para recoger y educar a los niños de dos a seis años cuyas madres no podían atenderlos porque estaban trabajando. Su origen está vinculado a la revolución industrial y a un concepto de madre y de familia. A partir de esa necesidad social, se plantea, primero, un determinado tipo de maestro y maestra de párvulos con diferentes funciones dentro de la escuela. Luego, a partir de 1876, se pasa a reivindicar el magisterio de párvulos como tarea específicamente femenina -y lo será prácticamente hasta la Constitución de 1976- dado que se considera que la madre es la primera "maestra natural" de los niños y que, por tanto, las mujeres son más adecuadas que los hombres para desempeñar ese trabajo. La ambivalencia de las escuelas de párvulos, instituciones educativas donde también hay que cuidar y tener recogidos a los niños, está en el origen de la ambivalencia de la figura de la maestra y de las teorías acerca de cómo debe ser su formación. Mientras que en otros países aparecieron, y siguen existiendo, diversas instituciones para responder a las distintas necesidades de los niños, tanto antes como después de los seis años, en España las escuelas de párvulos, y hoy las escuelas infantiles, se insertan desde el principio en el sistema educativo marcando la historia de la educación y atención a la primera infancia.

Palabras clave: Educación Infantil. Párvulos. Maestras. España. Siglos XIX-XX-XXI.

Carmen Sanchidrián Blanco
Universidade de Málaga –
Espanha
sanchidrian@uma.es

Para citar este artículo:

SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. Las maestras de párvulos: ¿Madres o maestras? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 11-40, set./dez. 2017.

DOI: 10.5965/1984723818382017011

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017011>

The female teachers of infant schools: Mothers or teachers?

Abstract

The first infant schools were created in Spain in 1838 to collect and educate children aged two to six years old whose mothers could not look after them because they were working. Their origin is linked to the industrial revolution and to a concept of motherhood and family. As a new social need appears, there will be a certain kind of male and female infant school teacher with differentiated functions within the school. Later, from 1876 to 1976 when the current Constitution was passed, the infant school teaching will be vindicated as a female task as it was considered that mothers were the first teachers and then women were more suited than men to perform that work. These first infant schools had two main goals: to educate and to take care of the children. This ambivalence is at the origin of the ambivalence of the figure of the teachers and teachers training. While in other countries there were, and there still are, different institutions to meet the different needs of children, both before and after early school years, Spanish infant schools have always been part of the education system and this fact has characterized our history of early childhood education and care.

Keywords: Early Childhood Education. Women Education. Spain. 19th- 20th -21st Centuries.

As professoras de pré-escola: mães ou professoras?

Resumo

As primeiras pré-escolas foram criadas na Espanha (a partir de 1838) para acolher e educar crianças de dois a seis anos de idade, para que não ficassem sem o cuidado das mães enquanto estas trabalhavam. A sua origem está ligada à revolução industrial e a um conceito de mãe e de família. Com base nessa necessidade social, propõe-se, primeiro, um determinado tipo de professor e professora de pré-escola com diferentes funções dentro da escola. Depois, a partir de 1876, passa-se a reivindicar o magistério de pré-escola como tarefa especificamente feminina - e será assim praticamente até a Constituição de 1976 - uma vez que a mãe é considerada a primeira "professora natural" das crianças e que, portanto, as mulheres são mais adequadas que os homens para desempenhar esse trabalho. A ambivalência das pré-escolas, instituições educacionais em que é preciso também cuidar das crianças e mantê-las as crianças recolhidas, está na origem da ambivalência da figura da professora e das teorias acerca de como deve ser a sua formação. Enquanto em outros países apareceram, e continuam existindo, diversas instituições para responder às diferentes necessidades das crianças, tanto antes quanto depois dos seis anos de idade, na Espanha as pré-escolas e hoje as escolas infantis estão inseridas desde o início no sistema educativo, marcando a história da educação e atenção à primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pré-escola. Professoras. Espanha. Séculos XIX-XX-XXI.

Introducción

La mayoría de los docentes de educación infantil en España y en el mundo son hoy mujeres. En el curso 2015-2016 se matricularon en España 152.676 alumnos en maestro de educación infantil, primaria, pedagogía, formación de profesorado de secundaria y otros títulos que conducen a la docencia en nivel infantil, primario y secundario. De ellos el 77,82% eran mujeres; si consideramos sólo el grado de maestro de educación infantil, ese porcentaje sube al 93,21%. Este dato es sólo uno más de los que muestran que la profesión de maestro de educación infantil sigue siendo considerada mayoritariamente femenina. En Europa, en 2013, el 95,2 % de los docentes de educación infantil eran mujeres, oscilando ese porcentaje entre países como Francia, donde sólo el 83% eran mujeres y otros como Bulgaria con un 99,8 % y Rumanía y Eslovaquia con un 99,7 %. El porcentaje en España era del 95,1%. Y en el resto del mundo la situación era similar. En 2004, según la UNESCO, los porcentajes en Brasil y Colombia eran del 96% subiendo al 99% en Chile o al 97 % en Argentina (UNESCO, 2006, p. 56-65). Esto significa que casi doscientos años después de la creación de las primeras escuelas de párvulos, a pesar de que el concepto de lo que son ha cambiado, a pesar de que al principio eran sólo para niños pobres y hoy en la mayoría de los países de nuestro entorno la escolarización es prácticamente del 100 % de los niños de esas edades, la cuestión del género de los docentes y la asimilación de la labor docente y materna sigue funcionando del mismo modo.

En la historia de la educación preescolar, en general, pueden distinguirse tres etapas que llevan desde la aparición de las primeras escuelas de párvulos a su total institucionalización e incorporación al sistema educativo, variando las fechas de comienzo y fin de esas etapas de unos países a otros (WILLEKENS, SCHEIWE, NAWROTZKI, 2015). En España abarcarían estos años: La primera (1838-1874) comprende desde que se inaugura la primera escuela pública de párvulos hasta que se hacen patentes los intentos por introducir la metodología froebeliana con el cambio que esto implica en el concepto de lo que debe ser este nivel educativo. Está vinculada a la incipiente industrialización y al nacimiento del sistema educativo estatal, y se orienta a los niños pobres cuyas madres no pueden atenderlos porque están trabajando. La segunda (1874-1970/1975) se extiende hasta la promulgación de la Ley General de Educación o final del franquismo, momento en el que empieza la tercera, caracterizada por la extensión del proceso escolarizador que

también afecta a la educación infantil, especialmente en las últimas décadas y a la etapa de tres a seis años, de forma que hoy España es uno de los países que ofrece tasas de escolarización más altas en niños de estas edades (SANCHIDRIÁN BLANCO, 2009). Estas tres mismas etapas nos permiten ver las tres posturas que ha habido a lo largo del papel de la mujer en las escuelas de párvulos ya que el hecho de asignar hombres o mujeres preferentemente a esta tarea no ha sido algo lineal: empezó “prefiriéndose” a hombres, luego se asignó de forma exclusiva a mujeres y finalmente hombres y mujeres pueden acceder a los estudios y al ejercicio de la profesión indistintamente, aunque se siga considerando mayoritariamente femenina a la vista de los pocos chicos que optan por ella.

A partir de estas premisas, este artículo se estructura en torno a tres apartados donde se analiza el papel de las mujeres en las primeras escuelas de párvulos (1838-1876) cuando se prefería que el responsable fuera un hombre, aunque siempre debía haber una mujer en la clase; veremos luego las propuestas que a finales del XIX hicieron los institucionalistas y que lograron que se reservaran estas escuelas a mujeres, decisión que, desde otros presupuestos, se mantuvo en el franquismo, y para terminar, ofreceremos algunas pinceladas sobre esta cuestión en las recientes décadas donde se pone de manifiesto la persistencia de esos planteamientos tan resistentes al cambio y que ponen de relieve la resistencia al cambio de los estereotipos de género.

1 - La maestra de párvulos subordinada al maestro

Cuando aparecieron las primeras escuelas de párvulos en España, y la situación era similar en los países de nuestro contexto (LUC, 1982; WHITBREAD, 1972, BURGER, 2014), lo hicieron con, al menos una doble finalidad claramente explicitada, la asistencial y la educativa, hecho que ha condicionado fuertemente todo su desarrollo posterior en lo relativo a sus destinatarios, contenidos y docentes (formación, funciones e imagen del maestro y la maestra de párvulos) (SANCHIDRIÁN BLANCO, 1982). El papel que se daba a las mujeres en esas primeras escuelas de párvulos podemos unirlo al abandono en la educación de la mujer, a pesar de que esa nueva institución educativa pretendía ser un avance con relación a las "escuelas de amiga" donde se recogía y cuidaba a los niños y, aunque de manera informal, se les enseñaban canciones, oraciones, etc.

Hizo falta tiempo, y saber más acerca del niño y de su educación, para que se viera la educación infantil en primer lugar como un nivel educativo y para que algunos de los principios básicos de la educación infantil sean reconocidos como tales y se les conceda un carácter prioritario en la política educativa. Esto no en todos los países se produjo a la vez y no en todos se vincularon estas instituciones al sistema educativo. En España esa vinculación se produjo desde el primer momento y se incluyó la educación antes de la edad escolar en las leyes educativas (y no en otras relativas a sanidad, trabajo o servicios sociales, por ejemplo).

Estas escuelas, creadas para resolver un problema planteado por los cambios en la vida familiar como consecuencia de la industrialización, se plantean como subsidiarias de la familias, es decir que los niños que asistieran a las escuelas de párvulos serían sólo los que no podían ser atendidos por sus padres (o más exactamente por sus madres) por pertenecer a familias en que ambos *necesitaban trabajar*. Mientras se ha mantenido esta ecuación, la función de beneficencia y guardería ha primado sobre la educativa. La definición de "escuela de párvulos" hecha por el propio Montesino (1864, p. 49) quizá sea la que mejor recoja las características de esta naciente institución. Indica su doble finalidad, recoger y educar, la edad de los niños a que se destina, dos a seis años y su clase social, pobres; es difícil dar más información con menos palabras:

Las escuelas de párvulos son unos establecimientos destinados a recoger y dar educación a los niños pobres de ambos sexos de dos a seis años de edad; es decir, durante aquella época de la vida en que pueden pasar todo el día o parte de él sin la madre o la nodriza y al cuidado de una persona que haga las veces de madre común.

Este enfoque era el predominante en estos momentos iniciales, tanto en España como en países como Gran Bretaña o Francia. Se intentaba usar la educación como medio de reforma y mejora social, idea típica del período liberal. En nuestro caso, el mismo nombre de la Sociedad que nació con el objetivo, entre otros, de promover la creación de estas escuelas, *Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo*, presume que el hecho de comenzar cuanto antes la educación de los niños más pobres es uno de los medios para lograr esos objetivos del liberalismo. En Francia, por ejemplo, también se hacen afirmaciones similares. Cochin (1834, p. 13-14) sostenía que si estas escuelas se

considerasen como “pequeñas escuelas”, como escuelas primarias “reducidas”, no habría cumplido su objetivo, que era presentarlas como capaces de mejorar el elemento moral y social de la enseñanza primaria “como capaces de ejercer incluso una influencia considerable sobre la enseñanza pública”.

En el momento en que se plantea la creación de escuelas de párvulos, se piensa que serán los hijos de las familias más humildes los que más necesitan de ellas. Aunque se cree que en un día “no muy lejano” se crearían *escuelas de párvulos para niños de familias acomodadas* (serían, pues, otras escuelas, no las mismas), el establecimiento de las primeras ya iba a resultar ventajoso también para las familias pudientes puesto que de ellas saldrían los que luego serían “buenos criados”, “buenas nodrizas”, amas de gobierno, etc. (MONTESINO, 1864, p. 10-11). Es decir, en esos momentos, la escuela no es vista como “lugar de integración entre clases sociales”, ni como vía de ascensión social. Dentro de las concepciones del liberalismo inglés y francés, en las que se moverán Montesino y la mayor parte de los responsables en estos años de la política educativa española, como dice Sureda (1984, p. 33),

la educación debe jugar una función armonizante, poniendo en evidencia ante el pueblo la racionalidad de las leyes y de las instituciones políticas. Las diferencias de clase no deben ser algo conflictivo sino el resultado de un orden natural, la educación puede evitar que esas diferencias se agranden, con el consiguiente efecto perjudicial para la felicidad común.

Tenemos, pues, que el principio básico de estas escuelas era que la mayor parte de las ideas que sirven para la vida (se incluyen aquí los hábitos, costumbres, etc.) se adquieren entre los dos y los seis años de edad de forma casual. Si en vez de ser casual se orienta intencionadamente hacia el “bien”, se logrará sin dificultad mejorar las costumbres y la moralidad de la sociedad y se contribuirá a la felicidad de los individuos. Partiendo de aquí, los ambiciosos objetivos marcados para estas primeras escuelas de párvulos por sus promotores, tenían relación, por un lado, con el niño en sí y, por otro, con su familia y la sociedad en general, siendo el logro de los primeros lo que posibilitaba el de los segundos. Así se logra, a la vez, que los niños, al estar en la escuela, no adquieran los malos hábitos que verían en sus padres en casa y que los padres adquieran los hábitos que ellos aprenden en la escuela. Esto exigía, como condición previa, que tanto los

maestros de escuelas primarias como los de párvulos asumieran este rol y se preparasen para ello, así como que ambos tipos de escuelas se organizaran de forma similar. Fernández Villabril (1862, p. 17) así lo indicaba: “Será preciso cimentar éstas [las escuelas primarias] en los mismos principios que las de párvulos, si la enseñanza ha de ser uniforme”.

Veamos ahora algunos aspectos que nos permitan conocer los planteamientos de Pablo Montesino en torno a los maestros de estas escuelas de párvulos, aunque sin entrar en detalle en lo relativo a su formación (MARTÍNEZ NAVARRO, 1988, SANCHIDRIÁN BLANCO, 1982). Lo primero que debemos señalar es que tiene unos planteamientos muy realistas, casi conformistas, de los que partía. Conocía la realidad de la sociedad española, los escasos medios con que contaba y el nivel de formación de la población: el primer censo con información sobre alfabetización en España es de 1860 y según él, había en España poco más de tres millones de personas que supiesen leer y escribir y una población que superaba ampliamente los quince millones (DE GABRIEL, 1999, p. 201).

La política educativa que se planteaba era contradictoria quizá porque, como dice Ruiz Berrio (1989, p. 36), los límites existenciales de sus protagonistas, entre los que estaba Montesino, “no les permitieron analizar con profundidad los problemas que se planteaban, ni ver con claridad el tipo y la intensidad de los cambios que eran necesarios o cuando menos urgentes”.

Sonsoles San Román Gago (1998 y 2000) define como *maestra maternal* al modelo de maestra que predomina entre 1838 y 1877. En la Ley provisional de Instrucción Primaria de 1838 sentó las bases de lo que sería este nivel educativo en nuestro país: establece la obligatoriedad escolar, las Escuelas Normales, la exigencia de título para ser maestro – aunque con excepciones- y las escuelas de párvulos. La fecha de 1877 se corresponde con el momento en que, por influjo de krausistas e institucionalistas, se regulan las escuelas Normales de Maestras de acuerdo con las nuevas demandas sociales, aunque se siguen destacando las cualidades específicamente femeninas que hacen a la mujer especialmente idónea para ocuparse de la educación de los niños durante los primeros años de vida.

Montesino (1864, p. 34) plantea un modelo de maestra de párvulos que responde a ese modelo *maternal*; consideraba que en toda escuela de párvulos era necesaria la

presencia de una mujer, pero su papel más que el de *maestra*, aunque se le dé ese nombre, sería el de *madre*, ya que se la declara insustituible para prestar a los niños el cuidado y la asistencia que ordinariamente prestan las madres: “La maestra es la madre común o hace las veces de la madre para con todos los niños concurrentes a la escuela”. Como *maestra* su función es *subsidiaria* de la del maestro. Ser maestra o maestro de párvulos no era lo mismo. Montesino es tajante al respecto: “El maestro es inmediatamente responsable de cuanto sucede en el establecimiento; y en su defecto, o después del maestro, es responsable la maestra” (1864, p. 53). E incluso, lo justifica más dependiendo del número de niños que asisten (1864, p. 33-34):

La razón y la experiencia han demostrado que para dirigir una escuela numerosa de párvulos, y darles la conveniente educación, es preferible un maestro a una maestra por la mayor fuerza de carácter natural al hombre, y que los niños conocen y sienten como por instinto, y a que se someten más fácilmente. Cuando la escuela pasa de cuarenta párvulos es en nuestro concepto indispensable un maestro. Cuando no llega a este número bastará una maestra, aunque los adelantamientos en algunas materias no serán por lo común grandes, ni los niños de cuatro a seis años estarán tan bien disciplinados como si la escuela fuese gobernada por un maestro. Mas es preciso tener entendido que la maestra es necesaria siempre, sea grande o corto el número de párvulos. Esto quiere decir que en general son necesarios maestro y maestra. Si ésta no es tan a propósito para regir la comunidad, es naturalmente más capaz de cuidar de la salud, del aseo, del alimento, etc. de los niños, parte esencial de gobierno en estos establecimientos.

Para las maestras de párvulos, propone Montesino el mismo examen que para los maestros (verla actuar en una escuela), siempre que fuera posible -a veces tampoco lo era para los maestros- pero teniendo en cuenta que una “mala” maestra podía hacer más daño que un “mal” maestro. La *maestra de párvulos* sería, normalmente, la *mujer, hermana, madre o criada del maestro*. Cuando se ofrecía una plaza de maestro de párvulos era preferido el que contaba con una mujer para ayudarle. En Francia Cochin (1834, p. 16) hace un planteamiento similar: las *salles d’asile* deben suplir la labor de las madres de niños de dos a siete años; casi todas deberían estar dirigidas por mujeres, las cuales también deberán participar en la inspección de las escuelas (comisiones mixtas):

¿Quién mejor que las mujeres puede guiar a los maestros y maestras en lo relativo al cuidado de los niños pequeños, en la manera de hablarles, de

desarrollar su inteligencia y de dirigir sus primeras inclinaciones? Para esto, en el corazón de una buena madre, hay un instinto natural, un tacto que ningún método puede enseñar y que ninguna enseñanza puede suplir.

Y precisamente para suplir los cuidados, los ejemplos y las enseñanzas que cada niño debería recibir de la presencia, del ejemplo y de las palabras de su madre, se plantea la creación de estas escuelas que, de acuerdo con lo anterior, Cochin sostiene que sean dirigidas por mujeres, pero *apoyadas* por la presencia de un director cuando las clases tengan muchos alumnos. Por tanto, es lógico que en Francia, antes que en España, la educación y cuidado de los más pequeños se convirtiera en un asunto sólo de mujeres.

Tal como recogerá Montesino, Cochin (1834, p. 17) insiste en las posibilidades laborales que se abrían para las mujeres de los maestros que harían que estos se esforzasen por elegir una mujer que pudiera ayudarles y, de este modo, aportar otro sueldo a la economía familiar. Vinculado a esto, aborda Montesino (1864, p. 8) el tema de la educación de las niñas, futuras madres y esposas, cuya importancia defendía precisamente porque serían las responsables de la educación de sus hijos, sus primeras *maestras naturales*:

Es preciso educar a las mujeres, y en nuestra opinión, (...) la educación de éstas llevada hasta cierto punto, importa más al bienestar social o es más necesaria que la de los hombres (...) Mientras no se cuente con el entendimiento de las personas que han de efectuar el primer impulso y dirección a las facultades intelectuales del hombre, o mientras se mantenga a estas mismas personas de cuyas manos sale de ordinario indeleblemente marcado el carácter humano, en absoluta ignorancia de los medios convenientes de educación, será inútil esperar remedio bastante general y eficaz para contener los males que de este descuido resultan a la sociedad.

La formación de las maestras de enseñanza primaria, en estos primeros momentos de creación del sistema educativo, estaba más descuidada que la de los maestros. La primera Normal de Maestros se inauguró en 1839 y la de Maestras en 1853. Sin embargo, en etapas posteriores, se podría afirmar lo contrario: Así, en 1880, en España el 59,59 % de los maestros tenían título mientras que entre las maestras ese porcentaje era del 95,89 % (DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1883). El hecho de que para las mujeres el ser maestra fuera una de las pocas posibilidades profesionales que tenían

hacía que fuera demandada por mujeres que vivían en las ciudades o los pueblos interesadas en trabajar fuera de casa mientras que para los hombres era una profesión poco estimada a la que accedían sobre todo chicos de zonas rurales, hijos de labradores u otras profesiones de parecido rango social. Cuando la ley Moyano en 1857 recomendaba la creación de Normales de Maestras para mejorar la educación de las niñas, algunas provincias ya se habían anticipado. Sin embargo, esa Ley declara expresamente que para ser maestro o maestra de párvulos no es necesario tener el título de maestro.

Montesino subrayaba las *cualidades intelectuales y morales que debía tener el aspirante a maestro de párvulos*. Con respecto a las primeras, las exigencias eran muy escasas ya que se reducían no ya a tener un mínimo de conocimientos, sino a tener capacidad para adquirirlos mientras los enseñaban. Podemos preguntarnos, ante esto, cómo se puede enseñar algo que no se sabe. En las cualidades morales las exigencias eran mayores: poseer sanos y conocidos principios religiosos y morales, nociones claras y exactas de las virtudes que deberían fomentar en los niños, dar “buen ejemplo” en todo momento, etc. Se prefería a los jóvenes por considerarlos más activos; debían gustarles los niños y su compañía, tener buen humor, buenas maneras, buen juicio, imaginación para inventar cuentos, juegos u otras actividades, firmeza y autoridad en su trato con los niños, tacto para conocer el carácter de éstos, dominio de sí mismos..., cualidades, en fin, que era, y es, difícil hallar reunidas en una persona. Pero el hecho de que fueran cualidades deseables para el maestro de párvulos, unido a las circunstancias en que tal persona se vería obligada a desarrollar su labor, lleva a Montesino (1864, p. 34), en un rasgo de tremendo realismo, a afirmar:

Los individuos que tienen disposición natural y notable instrucción no suelen tener vocación, ni será posible resolverlos al ejercicio de una profesión penosa y difícil sin la proporcionada recompensa. En la actualidad solo se puede aspirar a que no sean enteramente ineptos y sobre todo perjudiciales.

Montesino (1864, pp. 37-38), sin embargo, era optimista:

Mas la circunstancia indispensable de haber de tener alguna de estas cualidades, y la probabilidad de que el ejercicio de esta profesión los

llevará naturalmente a la adquisición de las demás, ofrecen esperanzas de que (...) [este oficio] se eleve pronto a una consideración social capaz de atraer personas del mérito correspondiente.

Para entender la difícil situación de los maestros de párvulos, fueran hombre o mujeres, hay que conocer la pobre formación que recibían -se reducía, en el mejor de los casos, a asistir durante un breve período de tiempo a una escuela de párvulos mejor o peor organizada-, en su escasísima retribución (menor que la de un maestro de primaria y en cualquier caso, siendo siempre un tercio inferior a la de la maestra tanto en escuelas de párvulos como primarias), en lo mucho que en teoría necesitaban y en lo poco que sin embargo, se podía esperar de ellos. Todo esto, unido a las funciones que se pensaba debían desempeñar hace que el trabajo de maestro de párvulos fuera aún menos atractivo que el de maestro de escuela primaria ya que tenían que vivir en el edificio de la escuela, o muy cerca; tener limpia y preparada la escuela antes de que llegaran los niños (éstos podían llegar a partir de las siete o las ocho de la mañana, según fuera verano o invierno) y no perderlos de vista en ningún momento (clase, comida, juegos...) hasta que dejaban la escuela (como los niños podían estar en la escuela hasta el anochecer, resulta que los maestros de párvulos trabajaban literalmente de sol a sol todos los días del año excepto los domingos y fiestas de guardar); infundirles sanos principios de religión y moral, ofrecer en todo un ejemplo digno de ser imitado, ejercitarles para que adquirieran los hábitos virtuosos por el ejercicio continuado de la virtud; no disimular sus faltas, no engañarles nunca, ser claros y precisos en las observaciones para que no pudiera haber equívocos, no castigar en momentos de cólera ni con apariencia de venganza, evitar muestras de favoritismo, tener la salud de los párvulos como el primer objeto de su atención, cuidar de que la permanencia en la clase no sea muy prolongada y de que los niños hagan mucho ejercicio muscular y al aire libre.

Sin embargo, una cosa son los planteamientos teóricos y otra la realidad, y la realidad es que la mayoría de nuestras escuelas de párvulos del XIX, salvo casos puntuales), permanecieron alejadas de las corrientes pedagógicas que defendían nuevos "modelos" y tampoco seguían, si se puede decir así, el modelo de Montesino dado que los maestros o maestras a menudo no podían entender la teoría que había tras sus planteamientos y sólo eran capaces de repetir mecánicamente rutinas observadas en

otras clases ¿Qué podía hacer un maestro frente a 200 o 250 niños (éste “es el mayor número a que se puede llegar en una escuela bien arreglada”) de dos a seis años? Dadas las condiciones materiales que tenían y el personal que se contaba, la única labor clara que los maestros podían proponerse era impedir que los niños se ensuciaran, hablaran o hicieran ruido. La opinión de Prost (1968), hablando de las salas de asilo francesas, puede generalizarse: Los métodos empleados tanto en nuestras primeras *escuelas de párvulos*, como en las *salles d'asile* y en las *infant schools*, tomaban muchos elementos de la enseñanza mutua, especialmente los toques de silbato, las palmadas, los movimientos conjuntos, la utilización de los mayores como monitores, etc. De hecho, en las condiciones en que se desenvolvía la vida diaria de estas escuelas, era difícil llevar a cabo tanto la función educativa como la asistencial. Ni siquiera se le aseguraba al niño un sitio “salubre” donde pasar gran parte de la jornada, dado que el 76,58 % de los locales de escuelas de párvulos eran regulares (37,19 %) o malos (39,39 %) (DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1883). Por tanto, habría que dudar de que se cumpliera tanto el cuidar como el dar educación a los niños menores de seis años.

Se concluye, pues, que a la educación infantil formal se le han asignado a lo largo de la historia diferentes funciones y, por tanto, también a los profesionales que se ocupaban de ella. No podemos considerar que se haya primado la función educativa de una institución hasta que no se la haya incluido en el sistema educativo. La inclusión en el sistema educativo de la educación de los niños de 4 y 5 años fue temprana (1838) pero no la de los más pequeños para los que primaban las funciones de guardería (alimentación, higiene, cuidado, etc.) sobre las de educación -aún reconociendo la faceta educativa de las tareas citadas- por lo que ni la formación del personal era atendida, ni había una secuencia curricular adecuada a lo largo de esos años previos a la entrada del niño en la educación preescolar propiamente dicha. Este planteamiento originario de las escuelas de párvulos marcó fuertemente su desarrollo posterior y su consideración social y de hecho ha dificultado, y no poco, el proceso hacia la dignificación profesional y la valorización social de la educación infantil.

Veinte años después de la primera edición del *Manual de Montesino* –se publicó en 1840-, Carderera (1858, p. 199-200) insistía en que

Las escuelas de párvulos no son únicamente establecimientos de *beneficencia* destinados a preservar los niños de los peligros físicos y a proporcionar a los *padres pobres* independencia para entregarse al trabajo; no solo por este concepto figuran en el número de las creaciones más eficaces en materia de socorros públicos, sino que también se enumeran, en toda la extensión de la palabra, entre los establecimientos de educación. Bajo este punto de vista las escuelas de párvulos son una institución completa: pues su objeto es atender a la *educación religiosa, moral e intelectual* cuando la familia no sabe, no puede o no quiere darla.

Es decir, se seguía considerando necesario explicar los objetivos de las escuelas de párvulos, que iban más allá de tener a los niños “seguros”. Por otra parte, se mantiene la labor de estas escuelas como subsidiaria de la familia, es decir, como pertinentes sólo para los niños que no pueden ser atendidos por sus padres (o más en concreto por sus madres). Mientras se ha seguido *razonando* así, la función de beneficencia y guardería ha primado sobre la educativa y a la maestra le ha correspondido el papel de *madre* común.

2 - Las maestras de párvulos y la pedagogía froebeliana (1876-1902)

En los países de nuestro entorno, poco a poco la situación fue cambiando. En Gran Bretaña, modelo que había imitado Montesino, las mujeres iban incorporándose a las escuelas de párvulos y en Francia, por ejemplo, el papel de las mujeres en estas escuelas fue prácticamente exclusivo desde el principio. Esto fue abriendo las posibilidades a una “nueva” maestra de párvulos, con una formación más específica y a la que se reservarían todas las escuelas de párvulos. Al anterior modelo de *maestra maternal*, siguiendo los términos que emplea Sonsoles San Román Gago (2000), le seguirá la *maestra racional intuitiva* (1868-1882), que responde a la situación creada en nuestro país tras la débil y tardía revolución industrial. Este tercer modelo surge con la apertura de España a Europa y la introducción del Krausismo y con las corrientes de opinión favorables a la educación de las mujeres. Importa subrayar la coincidencia temporal del proceso de “profesionalización” del trabajo de las mujeres como docentes y los debates que en torno a la educación y el trabajo de las mujeres se produjeron en las dos últimas décadas del XIX, cuando se plantea la llamada cuestión femenina.

En estos años, por influjo de krausistas e institucionistas se regulan la Escuelas Normales de Maestras de acuerdo con las nuevas demandas sociales, aunque se siguen

destacando las cualidades específicamente femeninas que hacen a la mujer especialmente idónea para ocuparse de la educación de los niños durante los primeros años de vida.

A lo largo de la Restauración, la legislación educativa siguió las alternancias de los grupos políticos en el poder, de forma que apenas llegó a reflejarse en la realidad. En este período, hubo disposiciones tendientes a impulsar la educación preescolar, pero en su mayoría no llegaron a dar frutos porque fueron modificadas antes de que eso hubiera sido posible por la *impermeabilidad* de la realidad educativa, que hacía que las medidas *resbalasen* sobre ella y apenas se modificaran sus características esenciales.

El error, si así se puede llamar, cometido en el primer período, fueron las premisas de partida, esto es, la poca formación de los aspirantes que, a menudo, sólo tomaron de lo que se les enseñaba en la Normal los aspectos externos y formales; hecho esto, llevaron a sus escuelas lo mecánico, siendo incapaces de adecuar el método aprendido a su caso particular o, menos aún, de enriquecerlo con aportaciones personales. El escaso interés por la educación por parte de muchos de los alumnos de las Normales de varones va a ser una dificultad a tener en cuenta como afirmaba Cossío en Dávila (1994, p. 102):

Las Escuelas Normales aliméntanse por lo general de seminaristas renegados, de muchachos del pueblo, inútiles para el trabajo, bien por sus defectos físicos, bien por su poca afición a la labor del campo. Y por lo tanto, al dejar estos últimos la manquera y el azadón por los libros no lo hacen por amor al estudio ni a la enseñanza. Algunos, muy pocos, de los estudiantes de Instituto que no pueden obtener el título de bachiller se dedican luego a la carrera del magisterio.

La toma de conciencia acerca de algunos problemas, hizo que a partir de 1876 se pusiera un mayor énfasis en la formación de los maestros y en el papel de la mujer en estas escuelas, tal y como se defendería, por ejemplo, en el Congreso de Pedagogía de 1882. La difusión de los planteamientos de Froebel con relación a la educación preescolar estuvo vinculada a la difusión de las ideas krausistas y, claro está, a la Institución Libre de Enseñanza. Esto explica la extraordinaria acogida que tuvo la pedagogía froebeliana ente los intelectuales *liberales* del momento (RUIZ BERRIO, 1982). Los institucionistas defienden, junto con la metodología de Froebel, el papel de la mujer como educadora y la

conveniencia de incorporar a las mujeres a las escuelas donde debían sustituir a las madres, es decir, a las escuelas de párvulos, por sus cualidades de dulzura, sociabilidad, amabilidad y perspicacia, tan apropiadas para actuar con las inclinaciones y deseos de la infancia (MORET Y FRENDERGAST, 1879, p. 442). Puede que estemos ante otro modelo de maestra, pero los argumentos, como puede verse, siguen acentuando las cualidades maternas de las mujeres.

El Real Decreto del 31 de marzo de 1876 creó una *Cátedra especial de Pedagogía aplicada a la enseñanza de párvulos, por el procedimiento denominado de Froebel* (art. 1), unida a la Normal de Maestros, y dispuso que la Dirección General de Instrucción Pública convocara un concurso público para la presentación de manuales para esta materia (Art. 4). Con este R. D. se abría, teóricamente, el camino para la difusión de la metodología froebeliana entre los futuros maestros y, por tanto, para su difusión en nuestras escuelas. Sin embargo, esta metodología tuvo escaso eco en España por diversas razones, entre las que cabe citar las siguientes: "Muchos lo desconocían o tenían ideas erróneas sobre él; exaltación romántica de todo lo español; malos resultados parciales con el sistema Froebel; discordancia entre los valores católicos y las tesis del froebelianismo; y, por último, deseos de llevar a la práctica totalmente el sistema de Montesino, en muchos casos, tan desconocido como su oponente (DEL RINCÓN IEGA, 1983, p. 369 y VIÑAO, 1983).

Froebel era un claro defensor de que la educación de la primera infancia le fuera confiada a la mujer de modo que en nuestro país la difusión de su pedagogía va a estar unida a la defensa de que fueran mujeres las responsables de las escuelas de párvulos (y no maestros *auxiliados* por una maestra). La llamada campaña froebeliana tuvo lugar desde 1873 hasta 1882, fecha en que vieron la luz varias disposiciones legales tendientes a generalizar su metodología (algo que no se logró ni remotamente) y a difundir los presupuestos teóricos en que se basaba. Las obras de Pedro de Alcántara García Navarro (1874 y 1879) y su labor al frente de la cátedra de Pedagogía froebeliana, establecida en 1876, contribuyeron a la difusión del pensamiento froebeliano entre los futuros docentes, aunque luego las circunstancias reales de sus escuelas no hicieran posible su aplicación.

El R.D. del 17 de marzo de 1882 dio un paso más allá que el de 1876 ya que por él se encomendaban las escuelas de párvulos sólo a mujeres, se creaba el Patronato General de

las escuelas de párvulos y se establecía un Curso especial para maestras de párvulos unido a la Normal Central de Maestras (COLMENAR ORZAES, 1988). El Patronato y el Curso formaban una *institución* pedagógica, pero pocos frutos pudo dar ya que el R.D. del 4 de julio de 1884 suprimió este Curso especial, volvió a encargar las escuelas de párvulos a maestras o maestros, indistintamente, y sustituyó el Patronato por una Junta de señoras que debía auxiliar al Gobierno en las cuestiones de beneficencia. De este modo, se retrocedía ya que se volvía a poner el acento en este aspecto pasando a ocupar un segundo lugar la vertiente educativa que era la que se quería primar en 1882. En 1887, se volvió a crear el Curso especial para maestras de párvulos que sería definitivamente suprimido en 1889 y con él la formación especializada para maestras de este nivel.

Ahora bien, el hecho de que aparecieran estas disposiciones que apostaban por una renovación metodológica y el que se produjera cierta polémica entre los defensores de Montesino y los de Froebel, no nos puede llevar a concluir que en las escuelas de párvulos existentes en estos años se emplearan estas metodologías, ni siquiera en las que explícitamente lo afirmaban (DORADO SOTO, 1984). La experiencia froebeliana se redujo en ese período casi al Jardín de Infancia creado en Madrid en 1876. En realidad, lo que primaba, como ocurría en las escuelas primarias, era "el formalismo, la uniformidad y la mayor cantidad posible de contenidos y disciplinas al modo académico" (VIÑAO, 1983, p. 183).

Estos años son importantes porque en ellos se celebraron en España los primeros Congresos pedagógicos. Entre estos, nos referiremos a los celebrados en 1882, el primero, y en 1892, el Hispano-Portugués-Americano. En los dos primeros, celebrados en 1882 y 1888, no hubo una sección dedicada específicamente al tema de la educación de la mujer, pero la cuestión se abordó en distintos momentos de los mismos, siendo muy interesante el estudio en las Actas de ellos, de los debates, posturas, argumentos, etc.

En las Actas del CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO de 1882 (p. 166) se recoge la decidida defensa de la superioridad de la mujer como maestra de párvulos por tener

un cariño sin igual para los niños, una dulzura de carácter que no se halla generalmente en el hombre, un instinto peculiar para adivinar las necesidades más pequeñas, un timbre de voz que atrae, unas maneras distinguidas, una imaginación vehemente y llena de recursos, prontitud

en las concepciones y una misión que está representada por el sufrimiento y el dolor.

De este modo, se reforzaba el papel de la mujer en los primeros niveles, pero era excluida, como veremos, de los superiores. Es obvio que las conclusiones aprobadas en estos Congresos podían materializarse o no en función de circunstancias diversas (ideología, gobierno, economía...), pero desempeñaron una importante labor al lograr que la sociedad española se fuera sensibilizando ante el tema. De hecho, en el Congreso Hispano-Portugués-Americano de 1892 una sección específica, la 5ª, aborda los *Conceptos y límites de la educación de la mujer y de la aptitud profesional de ésta*, tema amplísimo ya que englobaba todos los problemas de la educación de la mujer y que se dividió en cinco subtemas en torno a los que giraron los debates:

1. Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y la del hombre (Emilia Pardo Bazán y Concepción Arenal presentaron aquí sus trabajos).
2. Medios de organizar un buen sistema de educación femenina y grados que ésta debe comprender. Cómo pueden utilizarse los organismos que actualmente la representan en punto a la cultura general.
3. Aptitud de la mujer para la enseñanza. Esferas a que debe extenderse.
4. Aptitud de la mujer para las demás profesiones y límites que conviene fijar en este punto.
5. La educación física de la mujer.

Según podemos ver en las *Actas del CONGRESO PEDAGÓGICO* de 1892, en ese momento se aceptaba el derecho de la mujer a la educación, de forma que los debates giraron en torno al carácter, contenidos y grados de la enseñanza. Es decir, educación sí, pero ¿Hasta dónde? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Con qué contenidos? Se parte de que la mujer tiene aptitudes para el ejercicio profesional, pero se debate si hay que facilitarle el desarrollo de esas aptitudes y permitirle su uso y con qué límites. El ideal sería la igualdad de ambos sexos frente a la educación y que se le abriera todo el ámbito profesional. Ante esto, según se indica en el resumen del Congreso, había tres posturas: la incondicional a favor de este ideal, otra intermedia o posibilista y una intransigente o contraria a todo cambio.

La postura incondicional fue defendida sobre todo por miembros de la Institución Libre de Enseñanza y de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, destacando las memorias defendidas por Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán los días 14 y 16 de octubre, respectivamente. Decía la primera:

Es un error grave, y de los más perjudiciales, inculcar a la mujer que su misión única es la de esposa y madre; equivale a decirle que por sí no puede ser nada, y aniquilar en ella su yo moral e intelectual, preparándola con absurdos deprimentes a la gran lucha de la vida, lucha que no suprimen, antes la hacen más terrible los mismos que la privan de fuerzas para sostenerla (...) Lo primero que necesita la mujer es afirmar su personalidad, independiente de su estado, y persuadirse de que, soltera, casada o viuda, tiene deberes que cumplir, derechos que reclamar, dignidad que no depende de nadie, un trabajo que realizar, e idea de que la vida es una cosa seria, grave, y que si la toma como juego, ella será indefectiblemente juguete.

Las palabras de Pardo Bazán no eran menos elocuentes:

Las leyes que permiten a la mujer estudiar una carrera y no ejercerla son leyes inicuas. Moralmente tanto valdría, y aún sería más noble y franco, cerrar a la mujer el aula. (...) No puede, en rigor, la educación actual de la mujer llamarse tal educación, sino doma, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión.

Concepción Arenal (1894) defiende su postura de forma coherente y precisa; denunciaba las enormes contradicciones que había en la mayoría de los discursos acerca de la educación de las mujeres y abogaba por proporcionarle una formación profesional que la capacitara para desarrollar un trabajo mejor remunerado que el mecánico y rutinario que podría hacer sin haber recibido una formación específica y critica el que se la eduque pensando sólo en su papel de madre y sólo en las mujeres que no necesitan trabajar para mantener -o ayudar a mantener- a sus familias y a ellas mismas. Es decir, pone el acento en que hay muchas mujeres de clase baja y media baja que tienen necesidad de trabajar, pero, cuando se las forma para algo, ese algo es ser madres y denuncia las contradicciones latentes en ese planteamiento.

En el extremo opuesto, se encontraban los que se oponían a todo cambio de forma intransigente, basándose en que la igualdad entre hombres y mujeres es algo intrínsecamente imposible por las diferencias físico-psíquicas marcadas por el sexo y por

las que socialmente se derivan de las funciones domésticas. El doctor Calatraveño fue un buen exponente de esta postura que consideraba a la mujer como menor de edad; parte de su inferioridad innata para justificar su sumisión al hombre y de la necesidad de que cumpla el deber natural de la maternidad:

[La mujer] jamás podrá ser más que mujer, con sus ingenuidades de niño grande, su exagerado sistema nervioso, con su reflexión escasa, su coquetería innata y su sentimiento maternal, el más grande en ella, el único que la subyuga y caracteriza de forma decisiva.

Entre ambas posturas, estaba la intermedia, que resultó ser la que obtuvo mayor éxito entre los congresistas: no apoyaba el ascenso de la mujer a niveles iguales o superiores a los del hombre, pero tampoco se atrevía a defender su inferioridad natural. A nivel teórico, planteaba el principio igualatorio tanto en educación como en el ámbito laboral, pero a nivel práctico estimaba que había que establecer diferencias basándose en argumentos diversos (al ocupar la mujer otros espacios laborales, bajarían los sueldos, aumentaría la lucha social, se fomentaría la vanidad femenina y el celibato...). Según ellos, había en ese momento ya trabajos para todas las mujeres –mujeres de clase media, se entiende– que lo necesitaran (enseñanza primaria, Escuelas Normales de Maestras, Bellas Artes, Música, empleos de oficina, farmacia, medicina especializada en la mujer, etc.). Y si había otras actividades de las que las mujeres habían estado alejadas, era por carecer de cualidades para ellas. Así, como profesora, podía ser maestra, pero no tenía carácter para “dirigir un aula de hombres o de jóvenes” en la Universidad o el Instituto o como abogada le es difícil pedir la cabeza de un reo o firmar una pena de muerte. Desde esta postura, se permite que la mujer desarrolle ciertas actividades profesionales en casos de falta de familia propia, mujeres solteras, viudas, etc. Este planteamiento es más incongruente que el de los que se oponían por principio a la actividad de la mujer, pero fue el que triunfó ya que el Congreso asumió el principio igualatorio en educación, pero restringiendo la actividad profesional, excepto en la *docencia en los niveles tradicionales*, escuelas primarias y de párvulos, y en actividades como la de matrona, también estrechamente unido a la maternidad, donde prácticamente desde siempre se vio como *natural* la actividad de las mujeres.

Las tres posturas evidenciadas en este Congreso son un reflejo de las que se presentaban en la sociedad española, y más en concreto en el campo educativo, ante el tema del trabajo de las mujeres. Queda patente que la presencia de una mujer en las escuelas de párvulos es quizá el único que no se discutió precisamente porque lo que se esperaba de ella era que fuera la *madre común* de los niños, transmisora de conocimientos, valores, actitudes, formadora de hábitos, etc. etc. Si se parte de que la madre es la primera maestra de sus hijos, era lógico que se le reservase la educación de niños y niñas en sus primeros años, mientras que a partir de la escuela de párvulos, único nivel en el que se permite/tolera la coeducación -quizá por mantener el mismo esquema de vida familiar-, ya en la primaria, se divide a los alumnos en función del sexo.

A modo de síntesis, se puede afirmar que durante más de un siglo, el papel de la maestra de párvulos se mantuvo en la ambivalencia de antuvo en la ambivalencia de madre y maestra que procedía de la doble función asignada a las escuelas de párvulos. En las dos décadas finales del siglo XIX, sectores diversos, y hasta contrapuestos, coinciden en subrayar la influencia de las mujeres en la familia y en la educación de sus hijos, por lo que abogarán por darles una *mejor* educación. Surgieron grupos, más que movimientos, que intentaban concienciar a la sociedad sobre la importancia de la educación de la mujer y la insuficiencia de la educación que tradicionalmente se le venía dando. Será en estas décadas cuando se comience a debatir, globalmente, acerca de la *cuestión femenina*, tema que condiciona, obviamente, los planteamientos acerca de cuál ha de ser la educación que se dé a la mujer, fines, contenidos, extensión, etc. y vinculado a esto está su papel como docente profesional y no sólo familiar. En España, las mujeres no pudieron acceder con plenos derechos a todos los niveles del sistema educativo hasta 1910. En general, el balance de lo conseguido con relación a la educación de la mujer en el siglo XIX es positivo, pero la dinámica tendiente a la igualdad entre los dos sexos fue encontrando nuevos obstáculos a medida que empezaba a poner en cuestión el status, la condición, el papel tradicional, en suma, de la mujer en la sociedad, por ejemplo, si la mujer pretendía sobrepasar los niveles básicos como docente (desde 1910 se permitirá a la mujeres acceder a cualquier cuerpo docente).

3 - Y la historia continúa

A lo largo del siglo siguiente, el XX, la vinculación entre la labor de maestra y la de madre permaneció. Adolfo Maíllo afirmaba que la maestra de párvulos debía reunir cualidades *físicas* (salud, integridad sensitiva y actitud digna), *intelectuales* (empatía, atención múltiple, tacto pedagógico y cultura general y profesional), *morales* (dulzura, espíritu de justicia, amor a la verdad, temperamento entusiasta, moralidad auténtica, carácter ecuánime y espíritu maternal) y *sobrenaturales* (fe profunda, caridad ardiente y piedad sólida) igual que las demás maestras, junto a otras "*especiales de la maestra de párvulos*": saber contar, cantar y jugar (MAÍLLO, 1954,p. 26-39).

Como bien sintetizan Carmen Diego y Montserrat González (2010, p. 351-353), las modificaciones de los planes de estudios de las Escuelas Normales entre 1898 y 1914 no mencionaron la necesidad o conveniencia de una formación específica para los maestros de párvulos, lo que no favoreció el camino hacia la especialización a pesar de que durante esos años llegaron a España los métodos de Montessori o Decroly. La Ley de Educación Primaria de 1945, como no podía ser de otro modo dada la regresión que el franquismo supuso en todo lo relativo al papel de las mujeres en la familia y en la sociedad, establecía que el profesorado de las escuelas maternas (hasta 4 años) y de párvulos (de 4 a 6 años) sería "*exclusivamente femenino*" y se indicaba que se accedería a estas escuelas sólo por "concurso oposición entre maestras nacionales en activo que lleven ejerciendo en propiedad el tiempo mínimo de un año" considerándose un mérito de las aspirantes el que poseyeran títulos de estudios de Puericultura. Poco después, en 1951 se creó en Madrid la *Escuela Especial de Formación de Maestras Parvulistas* para "dar enseñanza, orientación y métodos de trabajo adecuados para especializar en el cuidado, higiene, psicología, problemas educacionales y trabajos manuales propios de la primera infancia" y "para ayudar a las madres en la tarea específica de crianza y educación de los hijos". En ella, las maestras en activo pertenecientes al Escalafón del Magisterio obtenían, tras un curso académico, el certificado imprescindible para ejercer en escuelas maternas y de párvulos.

Según Molero Pintado (1999, p. 52) "esta nueva situación robusteció indirectamente la enseñanza parvulista al convertir de hecho en una especialización postgrado la habilitación académica necesaria para su ejercicio profesional", aunque

perjudicó a las maestras que llevaban ejerciendo en escuelas de párvulos antes del Estatuto del Magisterio (1947), que no podían acceder a concursos de traslados, por lo que se organizó un curso que las habilitó como maestras parvulistas.

A partir de la Ley de 1970, con diferentes nombres, ha habido ya un título específico para los docentes de este primer nivel: profesores de educación preescolar o maestros de educación infantil son títulos universitarios (distintos del profesor de E.G.B. o del grado en educación primaria) abiertos a hombres y mujeres, aunque como hemos dicho al comienzo, éstas sean la inmensa mayoría, especialmente en infantil.

El estudio de la evolución del concepto de lo que debe ser una maestra de párvulos tiene múltiples ramas. Una de ellas es abordarlo junto con el llamado proceso de “feminización” de la enseñanza, proceso que en España se acentuó especialmente tras la Ley General de Educación de 1970. Antes de esta fecha, la feminización fue mucho más débil que en otros países de nuestro entorno porque se asignaban maestras a las escuelas de niñas y maestros a las de niños, salvo en el caso de las de párvulos. Con la excepción del breve intento que apenas pudo ponerse en marcha de la II República por establecer la coeducación, antes y después, hasta la citada Ley de 1970, se mantuvo en España el modelo de clases separadas para cada sexo y se rechazó tenazmente la coeducación. En general, en los países protestantes el proceso de feminización de la educación empezó casi con la creación de los sistemas educativos (APPLE, 1987).

Por otra parte, este estudio se puede encuadrar dentro de una línea de investigación más amplia que tiene como objetivo estudiar las relaciones entre los procesos de incorporación de la mujer al mundo del trabajo y al sistema educativo. Es hoy comúnmente aceptado que fue en las décadas iniciales del siglo XX cuando se produjo “de hecho” la incorporación de la mujer a la “vida extradoméstica” al darse, conjuntamente, los factores demográficos, económicos, culturales, políticos y mentales precisos para ello. Ahora bien, sabemos que esta afirmación requiere que le sean hechas varias precisiones. En primer lugar, señalar que esa incorporación estuvo fuertemente condicionada por factores que la llevaron hacia determinados trabajos y a desempeñarlos sólo en determinadas ocasiones. Y en concreto, el trabajo de maestra de párvulos puede ser un buen ámbito para estudiar, por una parte, cuándo y por qué se le reserva a la mujer en exclusiva; cuándo y por qué se destinaba a los hombres cuando el grupo de

alumnos era muy numeroso, aunque reclamando siempre la presencia de una maestra en la clase; y cuándo y por qué se ofrece a hombres y mujeres y, por otra, la acogida o demanda que tenía por parte de hombres y mujeres así como las razones para la elección de esta profesión.

Los trabajos sobre la profesionalización de los docentes han ido paralelos a los de la feminización (DE BELLAIGUE, 2001): la profesionalización se ha medido a través de la puesta en marcha de controles tanto para empezar (títulos, exámenes), a través del establecimiento de una formación específica, de la aparición de asociaciones profesionales y de la aparición de un “espíritu de cuerpo”. En ese contexto, hay trabajos que se han centrado en estudiar las características especiales de esa profesionalización en el caso de las maestras, viendo cómo la profesión evoluciona de forma diferenciada sobre todo porque los procesos de profesionalización son regidos por los valores masculinos, sin que ni las asociaciones ni las instituciones que intentan mejorar la formación de los docentes hagan nada para eliminar los efectos del género en la profesión (VAN ESSEN & ROGERS, 2003). Más concretamente, hay estudios sobre la tensión entre los valores de la *maternidad espiritual*, recomendada para las mujeres y la *profesionalidad*, tensión que es más palpable en los debates que tuvieron lugar en torno a las maestras froebelianas (MAYER, 1996).

Estamos, pues, ante un tema que hunde sus raíces en los orígenes de la historia de la educación infantil y que dista mucho de haber sido superado. En un artículo reciente, Peeters, Rohrmann y Emilsen (2015) se preguntaban ¿Por qué hay tan poco avance en el equilibrio de géneros dentro de la educación infantil? En su artículo se referían no sólo a educación infantil sino a todo lo relativo también al cuidado de los niños (Early Childhood Education and Care, ECEC), pero podemos aplicarlo a ella. Se subraya el hecho de que, aunque en las últimas décadas han cambiado considerablemente las actitudes hacia la participación de hombres en la educación y cuidado de los niños pequeños y se considera que los hombres son tan importantes como las mujeres para contribuir a su desarrollo y educación, la representación masculina sigue siendo muy baja en todo el mundo. Una de las explicaciones que ofrecen estos autores es la ambivalencia que afecta al papel de los hombres. Tal como aquí se expone, para hacer que la educación infantil sea un campo atractivo para hombres y mujeres, hay que cambiar el “régimen de género”, cuestionar

las distribuciones de trabajo, las relaciones sociales y emocionales de género dentro de las instituciones así como las premisas, los materiales y las actividades educativas. Además, es preciso cambiar las reacciones de género de los trabajadores sobre el comportamiento de las niñas y los niños. De este modo, sería importante crear una cultura “amigable” para los hombres tanto en el proceso de formación como en los centros de trabajo donde hoy en día se sienten “minoría”, excluidos, invisibles, etc. La presencia de figuras masculinas entre el personal y la implicación de los padres son condiciones necesarias para construir una profesión abierta realmente a ambos géneros. Hay que desarrollar una comprensión del profesionalismo que vaya más allá de las habituales nociones de género y que pase por un nuevo concepto de lo que es el “cuidado”. Los estereotipos en torno al papel de hombres y mujeres en la familia y en la sociedad están profundamente arraigados y aunque al preguntar a unos y otros sobre estas cuestiones parezcan superados, en la realidad siguen funcionando tanto entre hombres como entre las mujeres.

Desde una perspectiva histórica, el trabajar en educación infantil (usaremos este término para incluir los distintos trabajos e instituciones que se ocupan de los niños antes de los seis años) ha estado estrechamente unido a la feminidad y a la maternidad. Las primeras instituciones de este tipo se crearon durante la revolución industrial para proteger a los niños de las familias obreras cuyas madres tenían que trabajar por motivos económicos. A finales del siglo XIX, los movimientos “feministas” y grupos de mujeres reclamaron que el cuidado de los niños se considerara una tarea propia de las mujeres, lo que amplió el horizonte laboral de éstas. Desde entonces, la idea dominante es que los trabajos relacionados con la educación y el cuidado de los niños pequeños son propios de mujeres, aunque estén abiertos a ambos géneros, y la organización del trabajo diario en nuestras escuelas infantiles sigue estando vinculada al ideal de ama de casa y madre.

Para aumentar el número de hombres que trabajen en educación infantil se propone estudiar si y de qué manera la posición de “no querido” influye en la toma de decisión de elegir o no este trabajo. En este contexto, las escuelas infantiles deberían reflexionar acerca de si, de forma explícita o no explícita, favorecen a las mujeres. Sin embargo, promover la inclusión de hombres y asignarles expectativas consideradas masculinas (por ejemplo, jugar al fútbol o a otros juegos más “físicos” o que impliquen

más actividad) con la esperanza de renovar así la educación infantil no es tampoco la solución. De hecho, esta estrategia, como señalan Tennhoff, Nentwich y Vogt (2015) no sólo disminuye el esfuerzo de las mujeres maestras por la profesionalización del campo, sino que también presenta una imagen estereotipada de la masculinidad. Habría que cambiar el “régimen de género” existente en las escuelas infantiles para hacer que fuera un trabajo atractivo para hombres y mujeres. Esto implicaría cuestionar la organización del trabajo, las relaciones sociales y emocionales, la cultura de equipo, los materiales y las actividades educativas y las relaciones de los trabajadores con los niños y niñas. Asimismo, habría que hacer cambios en la formación inicial y revisar los materiales didácticos para evitar al máximo los sesgos de género (Vandenbroeck, Peeters, 2008 y Peeters, 2013) creando ambientes en los que tanto hombres como mujeres puedan sentirse a gusto. Estamos ante un tema complejo y difícil de investigar, por sus ramificaciones, al que la *European Early Childhood Education Research Journal* dedicó un monográfico (ROHRMANN, EMILSEN, 2015 y ROHRMANN, BRODY, 2015) donde podemos ver los planteamientos de algunos proyectos de investigación vigentes.

El que hoy sigan siendo mayoritariamente mujeres las que optan por la enseñanza en educación infantil y primaria tiene sus raíces en la historia de esta profesión, pero también sigue estando estrechamente vinculado a los estereotipos de lo que son profesiones femeninas y masculinas, estereotipos que funcionan mucho más de lo que nuestras alumnas creen cuando eligen los estudios del grado en Maestro en Educación Infantil. Estudiar las razones por las que hombres y mujeres optan hoy por unos estudios y por una profesión (cuando sobre el papel pueden elegir cualquiera) puede ayudarnos a hacer visibles los estereotipos que siguen funcionando y condicionando en gran parte esas elecciones por parte de ambos géneros y los hábitos de clase que “hunden sus raíces en esa mentalidad social que continúa dirigiendo, desde el espacio familiar y social, los pasos de la mujer hacia aquellos trabajos donde percibe que será bien recibida” (SAN ROMÁN GAGO, 1998, p. 233). Necesitamos estudios que analicen la situación actual donde, por una parte, se reclama la importancia de la presencia de figuras masculinas y femeninas en la educación de los niños y, por otro, se mantienen estructuras que perpetúan la feminización de estos niveles y la asunción de roles vinculados al género.

Referências

ARENAL, Concepción. Memoria leída en el Congreso Pedagógico el día 14 de octubre de 1892. **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**, año XVI, n. 377, p. 304-312, 1892.

APPLE, Michael W. Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado. **Revista de Educación**. Madrid: M.E.C., n. 283, p. 79-99, 1987. Disponible em: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=510>>. Acesso em: 15 dic. 2016.

BURGER, Kaspar. Entanglement and transnational transfer in the history of infant schools in Great Britain and salles d'asile in France, 1816–188. **History of Education**, n. 43:3, p. 304-333, 2014. Disponible em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0046760X.2014.888486>>. Acesso em: 14 feb. 2017.

CARDERERA, Mariano. Voz 'párvulos (método de las escuelas de)'. En: CARDERERA, Mariano. **Diccionario de educación y métodos de enseñanza**. Madrid: Imprenta de R. Campuzano, 1858, t. IV, p. 199-207. Disponible em: <https://sirio.ua.es/libros/BEducacion/diccionario_educacion_IV/index.htm>. Acesso em: 2 dic. 2016.

COCHIN, Jean-Denis. **Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sur le nom de salles d'asile**. París: Libr. classique et élémentaire de L. Hachette, 1834, 2ème éd.

COLMENAR ORZAES, Carmen. La formación de maestras en el método educativo de Fröbel en España. **Revista de Educación**. Madrid, n. 290, p. 135-158, 1988. Disponible em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre290/re29008.pdf?documentId=0901e72b813d072c>>. Acesso em: 23 oct. 2016.

CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO. **Actas de las sesiones celebradas: discursos pronunciados... memorias... notas... y demás documentos referentes á esta Asamblea**. Madrid: Sociedad El Fomento de las Artes, 1882.

CONGRESO PEDAGÓGICO HISPANO-PORTUGUÉS-AMERICANO. **Actas, resúmenes generales**. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando, 1894.

DÁVILA BALSERA, Paulí. **La honrada medianía: Génesis y formación del magisterio español**. Barcelona: P.P.U., 1994.

DE BELLAIGUE, Christine. The Development of teaching as a profession for women before 1870. **The Historical Journal**, n. 44, p. 963-998, 2001.

DE GABRIEL, Narciso. Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991). **Revista Complutense de Educación**, n. 8-1, p. 199-231, 1999. Disponible em: <[file:///C:/Users/usuario/Downloads/18355-18431-1-PB%20\(2\).PDF](file:///C:/Users/usuario/Downloads/18355-18431-1-PB%20(2).PDF)>. Acesso em: 23 oct. 2016.

DEL RINCÓN IGEA, Benito. **El sistema Froebel y las escuelas públicas de párvulos.** Barcelona-1880. Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970). Valencia: Rubio Esteban, 1983, p. 365-376.

DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. **Estadística general de 1ª enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31-XII-1880.** Madrid: Imprenta Manuel Tello, 1883.

DIEGO PÉREZ, Carmen; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Montserrat. La especialización del personal de los centros de educación infantil. In: SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen; RUIZ BERRIO, Julio (Coords.). **Historia y perspectiva actual de la educación infantil.** Barcelona: Graó, 2010, p. 349-372.

DORADO SOTO, María Ángeles. Reglamentación de la educación de párvulos en España (1876-1900) y realidad preescolar en España de 1876 a 1900: aspectos cualitativos y cuantitativos. **Anales de Pedagogía**, n. 2, p. 29-91, 1984.

FERNÁNDEZ VILLABRILLE, Francisco. **Las edades de la vida.** Madrid: Est. tip. de Mellado, 1862.

GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara. **Estudios pedagógicos: froebel y los jardines de infancia.** Madrid: Imp. de Aribau y Cía, 1874.

GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara. **Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de Jardines de la Infancia de F. Froebel.** Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, 1879.

LUC, Jean-Noël. **La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles: textes officiels relatifs aux salles d'asile, aux écoles maternelles, aux classes et sections enfantines (1829-1981).** Paris: I.N.R.P., 1982.

MAILLO, Adolfo. **Manual de educación de párvulos.** 2ª ed. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, editores, 1954.

MARTÍNEZ NAVARRO, Anatasio. Pablo Montesino. **Curso de educación: métodos de enseñanza y pedagogía.** Madrid: M.E.C., 1988. Disponible em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=1410_19>. Acesso em: 7 nov. 2016.

MAYER, Christine. Zur Kategorie 'Beruf' in der Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. In: KLEINAU, Elke (Ed.). **Frauen in pädagogischen Berufen Band 1: Auf dem Weg zur Professionalisierung.** Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1996, p. 14-38.

MOLERO PINTADO, Antonio. **Bases para una historia de la educación infantil en España: la figura de Eugenio Bartolomé y Mingo.** Alcalá: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1999.

MONTESINO, Pablo. **Manual para los maestros de escuelas de párvulos**. 3. ed. Bilbao: Juan E. Delmas, 1864.

MORET Y FRENDEGAST, Segismundo. Sobre la educación de las mujeres. **Revista de España**, n. LXVII, 1879.

PEETERS, Jan. Towards a gender neutral interpretation of professionalism in Early Childhood Education and Care (ECEC). **Revista Española de Educación Comparada**, n. 21, pp. 119-144, 2013. Disponible em: http://www.acpireland.com/uploads/1/5/3/7/15370432/jan_peters_article_2013.pdf. Acesso em: 4 feb. 2017.

PEETERS, Jan, ROHRMANN, Tim; EMILSEN, Kari. Gender balance in ECEC: Why is there so little progress?, **European Early Childhood Education Research Journal**, n. 23:3, p. 302-314, 2015. DOI: 10.1080/1350293X.2015.1043805 Disponible em : <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2015.1043805>>. Acesso em: 4 feb. 2017.

PROST, Antoine. **Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967**. Paris: A. Colin, 1968.

ROHRMANN, Tim; BRODY, David L. Questioning methodologies in research on men in ECEC, **European Early Childhood Education Research Journal**, n. 23:3, p. 405-416, 2015. Disponible em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2015.1043814>>. Acesso em: 4 feb.2017.

ROHRMANN, Tim; EMILSEN, Kari. **EDITORIAL, European Early Childhood Education Research Journal**, v. 23, n. 3, p. 295-301, 2015. Disponible em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2015.1043804>>. Acesso em: 4 feb. 2017.

RUIZ BERRIO, Julio. En el centenario de Fröbel. La introducción de su método en España. **Revista de Ciencias de la Educación**, n. 122. p. 439-446, 1982.

RUIZ BERRIO, Julio. Un reformador social en una sociedad burguesa. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Zaragoza, n. 5, p. 33-43, 1989. Disponible em: <[file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-UnReformadorSocialEnUnaSociedadBurguesa-117619%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-UnReformadorSocialEnUnaSociedadBurguesa-117619%20(1).pdf)>. Acesso em: 6 dic.2016.

SAN ROMÁN GAGO, Sonsoles. La maestra española de la tradición a la modernidad. **Educação & Sociedade**, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade v. 21, n. 72, p. 110-142, 2000. Disponible em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4196.pdf>>. Acesso em: 16 ene.2017.

SAN ROMÁN GAGO, Sonsoles. **Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España**. Barcelona: Ariel, 1998.

SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. La primera Escuela Normal de párvulos en España. **Revista de Ciencias de la Educación**. Madrid, n. 111, p. 285-292, 1982.

SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. Funciones de la escolarización de la infancia: objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en España. **Historia de la Educación**, n. 10, p. 63-87, 1991. Disponible em: <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6913/6894>. Acesso em: 3 dic. 2016.

SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. La extensión de la escolaridad temprana como síntoma y resultado del cambio educativo y social. En: BERRUEZO, R.; CONEJERO, S. (Coords.). **El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días**. Pamplona: UPNA, Vol. II, 2009, p. 451-462. Disponible em: <<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaExtensionDeLaEscolaridadTempranaComoSintomaYResu-2964142.pdf>>. Acesso em: 3 dic.2016.

SUREDA, Bernat. **Pablo Montesino: liberalismo y educación en España**. Palma de Mallorca, Prensa Universitaria, 1984.

TENNHOFF, Wiebke; NENTWICH, Julia C.; VOGT, Franziska. Doing gender and professionalism: Exploring the intersectionalities of gender and professionalization in early childhood education. **European Early Childhood Education Research Journal**, n. 23-3, p. 340–350, 2015. Disponible em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2015.1043808>>. Acesso em: 7 feb. 2017.

UNESCO. **Compendio Mundial de la Educación: comparación de las estadísticas de educación en el mundo**. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2006. Disponible em: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gedo6_es.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

VAN ESSEN, Mineke; ROGERS, Rebecca. Ecrire l'histoire des enseignantes. Enjeux et perspectives internationales, **Histoire de l'éducation**, n. 98, p. 5-35, 2003. Disponible em: <<http://histoire-education.revues.org/990>>. Acesso em: 21 ene. 2017.

VANDENBROECK, Michel; J. PEETERS, Jan. Gender and Professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula. **Early Child Development and Care**, n. 178 (7–8), p. 703–715, 2008. Disponible em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430802352061>>. Acesso em: 21 ene. 2017.

WHITBREAD, Nanette. **The evolution of the Nursery-Infant School: a history of infant and nursery education in Britain**. London: Routledge and Kegan Paul, 1972.

WILLEKENS, Harry, SCHEIWE, Kirsten; AWROTZKI, Kristen (Eds). **The development of early childhood Education in Europe and North America**. Palgrave MacMillan, 2015.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Una cuestión actual: sobre el academicismo de la enseñanza preescolar en el siglo XIX. **Historia de la Educación**, n. 2, p. 179-187, 1983. Disponible em: <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6513/6512>. Acesso em: 23 nov. 2016.

Recebido em: 04/07/2017
Aprovado em: 28/07/2017

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 18 - Número 38 - Ano 2017
revistalinhas@gmail.com