



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**Maestras para un tiempo nuevo.  
La figura de las maestras del primer tercio  
del siglo XX a través de la literatura**

Presentado por Irati Gallego Amigot

Tutelado por: Gema Pérez Herrera

Soria, 2023

# RESUMEN

Este trabajo Final de Grado versa en torno a la representación de maestras en el siglo XX a través de obras literarias y su contexto histórico. Actualmente, el sector del magisterio está conformado por mujeres, una tendencia que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo debido a diversas razones. En gran medida, el magisterio fue uno de los principales sectores que permitió la participación femenina, introduciendo a las mujeres en el ámbito educativo y laboral. Lo que motivó la investigación sobre cómo era la labor de las maestras en el siglo XX, así como su formación y condiciones laborales. Relacionando esto último con la necesidad de investigar la situación del magisterio y las mujeres de la época en su vida y en los estudios. La investigación se llevó a cabo a través de la lectura de tres libros que retratan la vida de las maestras y otros aspectos transversales relevantes en la vida de estas. La información proporcionada por la literatura ha sido contrastada con fuentes presentadas en el marco teórico, lo que ha permitido realizar el análisis de los libros y responder a la principal pregunta: ¿Cómo era la vida de las maestras y las mujeres en el primer tercio del siglo XX?

**Palabras clave:** maestras, mujeres, educación, literatura, representación.

# ABSTRACT

This Final Degree thesis deals with the representation of women teachers in the 20th century through literary works and their historical context. Currently, the teaching profession is made up of women, a trend that has evolved over time due to various reasons. To a large extent, the teaching profession was one of the main sectors that allowed female participation, introducing women into the educational and work environment. This motivated the research on what the work of female teachers was like in the 20th century, as well as their training and working conditions. Relating the latter to the need to investigate the situation of the teaching profession and the women of the time in their lives and studies. The research was carried out through the reading of three books that portray the lives of women teachers and other relevant cross-cutting aspects of their lives. The information provided by the literature has been contrasted with sources presented in the theoretical framework, which has allowed us to analyze the books and answer the main question: What was the life of women teachers and women in the first third of the twentieth century like?

**Key words:** teachers, women, education, literature, representation.

# ÍNDICE:

|          |   |    |
|----------|---|----|
| 1.       | Introducción.....   | 2  |
| 2.       | Justificación.....  | 3  |
| 3.       | Objetivos.....  | 6  |
| 4.       | Marco teórico.....  | 7  |
| 4.1.     | Fundamentación teórica de la investigación.....                                       | 7  |
| 4.1.1.   | La educación.....   | 7  |
| 4.1.1.1. | Evolución histórica del concepto de educación.....                                    | 7  |
| 4.1.1.2. | Contexto histórico y sociopolítico de la España del s.XX.....                         | 8  |
| 4.1.1.3. | Progresión de la educación y las leyes y reformas educativas durante el siglo XX..... | 10 |
| 4.1.2.   | El papel de la mujer y la maestra.....  | 13 |
| 4.1.2.1. | Evolución del papel de la mujer en el ámbito laboral.....                             | 13 |
| 4.1.2.2. | Evolución de la formación y vida de las maestras.....                                 | 14 |
| 4.2.     | Fundamentación teórica de las obras literarias.....                                   | 19 |
| 4.2.1.   | Información sobre las obras y autoras.....  | 19 |
| 4.2.2.   | Literatura sobre las maestras.....  | 22 |
| 5.       | Metodología.....  | 23 |
| 5.1.     | Enfoque de la investigación.....  | 23 |
| 5.2.     | Procedimientos.....   | 24 |
| 6.       | Análisis de las obras.....  | 26 |
| 6.1.     | Presentación de las protagonistas.....  | 26 |
| 6.2.     | Papel de las mujeres en la sociedad y en la educación.....                            | 30 |
| 6.3.     | Situación del magisterio.....   | 34 |
| 6.4.     | Mentalidad de la época.....   | 35 |
| 6.5.     | Condiciones de las escuelas.....  | 36 |
| 6.6.     | Métodos de enseñanza.....   | 37 |
| 6.7.     | Cambios políticos y sus consecuencias.....  | 40 |
| 6.8.     | Aportaciones de las maestras.....   | 41 |
| 7.       | Conclusiones.....   | 45 |
| 7.1.     | Respuesta a las preguntas de la investigación.....                                    | 45 |
| 7.2.     | Aportaciones y limitaciones del trabajo.....  | 46 |
| 7.3.     | Recomendaciones para futuras investigaciones.....                                     | 46 |
| 8.       | Referencias bibliográficas.....   | 47 |
| 9.       | Anexos.....   | 51 |

# 1. INTRODUCCIÓN

En la España del siglo XX, la situación de las maestras y las mujeres en general estaba marcada por desafíos y limitaciones impuestas por la sociedad. En un contexto en el que la educación era un pilar fundamental para el desarrollo de una nación, las maestras desempeñaron un papel crucial en la formación de las futuras generaciones. Sin embargo, su labor no estuvo exenta de obstáculos y discriminación de género. Las mujeres se enfrentaban a prejuicios arraigados que cuestionaban su capacidad y dificultaban su introducción a los estudios. En concreto, las maestras tuvieron que confrontar arraigados estereotipos que en muchas ocasiones ponían en duda su capacidad para desempeñarse como maestras y ser reconocidas como agentes de transformación social. A pesar de estas barreras, muchas de ellas no solo superaron las expectativas, sino que también dejaron un legado significativo en el campo educativo y en la lucha por la igualdad de género.

En esta investigación, exploraremos la representación de las maestras en obras literarias ambientadas en la España del siglo XX, desde el reinado de Alfonso XIII hasta el final de la Guerra Civil, aproximadamente, con el objetivo de comprender su importancia y su influencia en la transformación de la educación y la sociedad. A través de la lectura y el análisis de tres novelas históricas, examinaremos cómo se han representado en la literatura, las vivencias, los desafíos y los logros de estas maestras, destacando su contribución y legado en un periodo de cambios y reivindicaciones sociales.

## 2. JUSTIFICACIÓN

La motivación que justifica este trabajo es la de comprender como el papel y figura de las maestras durante el siglo XX ha sido reflejado a través de la literatura española. Para ello, se han seleccionado tres obras literarias contextualizadas en esos años de tres géneros distintos. Las obras seleccionadas han sido: *“Historia de una maestra”* de Josefina Aldecoa, *“Diario de una maestra”* de Dolores Medio y *“La maestra: la apasionante historia de María de Maeztu y la Residencia de Señoritas”* de Carmen Gurruchaga y Mariló Montero. En el caso de la primera obra, *“Historia de una maestra”*, podría considerarse una novela basada en hechos reales a pesar de contener algunos contenidos ficticios, que aporta a la investigación una visión de la maestra descrita en su contexto laboral y personal durante los años de la Segunda República y sus años contiguos. La segunda obra, *“Diario de una maestra”* es una novela con elementos autobiográficos, en este caso, la investigación se nutre de la comprensión de su vida tanto en el ámbito personal, como en el educativo, sin embargo, este relato, se centra en la época del final de la Segunda República y la Guerra Civil Española. A diferencia de las anteriores, la tercera obra *“La maestra: la apasionante historia de María de Maeztu y la Residencia de Señoritas”*, se trata de una novela histórica, que da a la investigación un enfoque sobre el papel de María de Maeztu como protagonista de movimientos que acercaron a la mujer a iniciar y ampliar su formación universitaria, además aporta diferentes visiones y experiencias de otras mujeres y estudiantes de la época.

La decisión de escoger obras de diferentes géneros se limita a poder tener una visión más amplia de la realidad, tanto social y del contexto, como del papel de las maestras.

Desde un punto de vista más personal, justifico este trabajo en mi interés por conocer cómo las obras culturales reflejan los valores de mi profesión, y cómo eran las condiciones de trabajo y formación durante los años previos a la transición en España de las mujeres y maestras. Además, durante mis años de formación, he conocido sobre la existencia de textos y obras que muestran esta realidad protagonizada por maestros, sin embargo, me ha sorprendido la escasez de obras con referentes femeninos. Otro de los motivos que me ha llevado al desarrollo de esta investigación es el afán por comprender de qué forma el contexto de cada uno de los momentos históricos afectaba a la educación. Por otro lado, existe una inquietud por mi parte de conocer el papel, en específico, de las maestras, puesto que en este sector el personal docente que cubre las plazas suelen ser mujeres tanto en el presente, como ya pasaba años atrás. He escogido las obras literarias como fuente de información ya que como todo producto cultural es una fuente y agente histórico y proporciona información, puesto que es un espejo tanto de los valores, como de los modelos sociales y culturales de la época.

Por otro lado, a lo largo del Grado de Educación Infantil deben adquirirse una serie de competencias para el reconocimiento del mismo. Estas competencias establecidas en el Plan de Estudios de la Universidad de Valladolid, cumplen también con lo que plantea la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil.

A lo largo de la actual investigación, se han trabajado las siguientes competencias generales:

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
  - b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
  - c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
  
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:
  - d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación
  
6. Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:
  - b. El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.
  - c. La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida.
  - e. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

En segundo lugar las competencias específicas que se han desarrollado han sido:

En el Módulo:

A. De Formación básica:

16. Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre el cambio de las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social, y desarrollo sostenibles.

18. Reflexionar sobre la necesidad de la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.

21. Comprender las complejas interacciones entre la educación y sus contextos, y las relaciones con otras disciplinas y profesiones.

22. Capacidad para conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familia, la historia de su vida cotidiana y la educación en el contexto familiar.

30. Saber valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral del alumnado.

36. Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.

39. Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

41. Comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación.

44. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

48. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

50. Comprender la relevancia de los contextos formales e informales de aprendizaje y de los valores que sustentan, para utilizarlos en la práctica educativa.

B. Didáctico disciplinar:

9. Ser capaces de conocer la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.

10. Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia.

### 3. OBJETIVOS

El objetivo principal de la presente investigación es comprender cómo las maestras del primer tercio del siglo XX han sido retratadas a través de la literatura. Este objetivo implica analizar las representaciones y descripciones que se han hecho de las maestras en obras literarias de la época, permitiendo así obtener una visión más completa y contextualizada de su labor, sus desafíos y su papel en la sociedad.

Para lograr este objetivo, se seleccionaron tres obras literarias de géneros distintos: "*Historia de una maestra*" (1990) de Josefina Aldecoa, "*Diario de una maestra*" (1961) de Dolores Medio y "*La maestra: La apasionante historia de María de Maeztu y la Residencia de Señoritas*" (2019) de Carmen Gurruchaga y Mariló Montero.

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- Conocer las características y la realidad del magisterio durante el primer tercio del siglo XX, incluyendo las condiciones laborales, los roles y responsabilidades de las maestras, y los desafíos a los que se enfrentaban en su trabajo diario.
- Contrastar y comparar diferentes puntos de vista y representaciones de las maestras en las obras literarias seleccionadas, analizando cómo se presentan sus experiencias, aspiraciones y luchas en distintos contextos históricos y sociales.
- Identificar patrones comunes y elementos recurrentes en los retratos de las maestras en las obras literarias, destacando las similitudes y diferencias en la forma en que se aborda su labor docente, su relación con los alumnos y su posición en la sociedad.
- Analizar la formación académica y profesional de las maestras en la época estudiada, examinando los requisitos educativos, las oportunidades de desarrollo y los desafíos que enfrentaban en su carrera como educadoras.
- Explorar cómo la entrada de las mujeres en el mundo profesional, en este caso específico como maestras, impactó su vida personal, sus relaciones familiares y su posición en la sociedad, considerando los cambios sociales y las expectativas de género de la época.
- Averiguar cómo la mentalidad de la sociedad y las reformas educativas implementadas durante el periodo estudiado afectaban la vida y la labor de los maestros y maestras, y cómo estas influencias variaban dependiendo de los diferentes gobiernos y sistemas políticos.



## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 4.1.1. La educación

##### 4.1.1.1. Evolución histórica del concepto de educación

El concepto de educación surgió años atrás en la historia. A partir de ahí se han sucedido diferentes definiciones, puntos de vista y formas de entender la misma.

Desde un punto de vista histórico, la educación surge de manera informal, tal y como comenta Emilio Marenales (1996) en su estudio: “la educación informal constituye la primera forma de educación, tanto en la perspectiva del desarrollo individual, como en el desarrollo histórico – social de los pueblos”. Este modelo de educación se entiende “com aquella no intencional, no conscient ni sistemàtica, amb agents desdibuixats en la seva funció educativa però, a la vegada, d’una gran influència en el procés de construcció d’una persona.” (Trilla, 1986, p.199), es decir, es un tipo de educación que no es intencional, consciente ni sistemática. Aunque los agentes que la ejercen no tienen un rol educativo definido, su influencia en el desarrollo personal es importante.

Sin embargo, las diferentes dificultades y complejidades que fueron surgiendo a nivel social en los pueblos primitivos, precisaron de intervenciones más especializadas , dando así lugar a lo que hoy se conoce como educación formal, es decir, aquella que se imparte por organismos oficiales, que se encuentra estructurada, jerarquizada y administrada por autoridades, en la que participa personal especializado en la función educativa (Marenales,1996).

En España, así como en países como el Reino Unido, en Francia, en Alemania, en Italia, los sistemas de escolarización, comenzaron a organizarse en el S.XIX (Rodríguez, 2010).

Actualmente el concepto de educación se asocia directamente a organismos públicos, privados o concertados en los que se imparte la enseñanza, así como a entidades aisladas de la enseñanza formal, cuya función es la de dar lugar a un aprendizaje más especializado y que da lugar a la educación no formal.

Las transformaciones que han ido surgiendo en la educación han sido constantes a lo largo de la evolución histórica de la misma, pero las más relevantes para comprender la educación actual en España, surgen a partir del último siglo, donde los diferentes cambios experimentados tanto a

nivel social, político, cultural y legislativo han dado lugar a diferentes planteamientos y situaciones experimentados por los docentes.

#### **4.1.1.2. Contexto histórico y sociopolítico de la España del s.XX**

Son muchos los autores que han estudiado y escrito sobre ello, para la realización de este apartado nos hemos basado principalmente en las obras de: (Cierza, 1986; Jiménez, 2010; Clementa, 2010).

En España, el siglo XX dió comienzo con el reinado de Alfonso XIII. A partir de entonces, y siguiendo la tónica de los años anteriores en el país, se sucedieron muchos cambios y reformas en el Estado que repercutieron de forma directa tanto en la vida política, como laboral, social y cultural, dando lugar a una revolución en la vida cotidiana y costumbres de los españoles (Cierza, 1986).

Tal y como expone María Clementa Millán (2010):

“Iniciado en el último tercio del siglo XIX con la aparición tanto de una creciente burguesía como, sobre todo, de un pensamiento liberal y reformista que, al igual que sucedía con los ilustrados del siglo XVIII, pretendía modernizar España adaptándola a los nuevos tiempos” (p.21).

Fue este pensamiento liberal, el que impulsó algunos de los cambios educativos y culturales que protagonizaron la historia de la Educación en España a comienzos del siglo XX.

A nivel histórico y político, se habían estado desarrollando disputas y alternancias de los dos grandes partidos: Conservador y Liberal. Hasta que en 1902, tuvo lugar la coronación y comienzo del reinado de Alfonso XIII. A partir de 1914, este último sufrió una crisis que desencadenó un Golpe de Estado liderado por Primo de Rivera, líder de la Unión Patriótica, comenzando así en 1923 la conocida dictadura de Primo de Rivera.

Esta dictadura se extendió durante el reinado de Alfonso XIII, hasta la dimisión en 1930 de Primo de Rivera y el fin del reinado de Alfonso en 1931, tras el cual comenzó la Segunda República Española (1931-1939). Sin embargo, durante los últimos tres años de esta, en España se desarrolló el conflicto de la Guerra Civil, en la que se enfrentaron los líderes republicanos del Frente Popular, contra los nacionalistas, liderados por la figura de Francisco Franco, quien tras la victoria en 1936 de la Guerra, comenzó una dictadura que se extendió hasta 1975, donde acaba tras su muerte.

Durante esta dictadura, en Europa tuvo lugar entre 1939 y 1945, la Segunda Guerra Mundial, en la que a pesar de la situación de no participación del Estado Español, desde España, se apoyó al bando de la Alemania Nazi.

La situación de pobreza provocada por la escasez de recursos como consecuencia de la Guerra Civil, y las dificultades para establecer políticas económicas exteriores debido a la situación de Guerra que atravesaban muchos de los países europeos, dieron lugar: a una política centrada en la autarquía, a la represión política, social y exilio de los opositores al régimen, y a una tendencia a la represión, tanto del pensamiento como incluso llegando a establecer cartillas de racionamiento.

Tras la muerte de Franco comienza un periodo conocido como “La Transición”, de liberación tanto en el ámbito político, como económico, social y cultural, que ha dado lugar, tras varios cambios sociales y artísticos a la situación y mentalidad actual.

Bajo un punto de vista más social o cultural, la mentalidad de la población durante la época estudiada (primer tercio del siglo XX) oscilaba entre un pensamiento tradicional conservador y las nuevas corrientes modernistas y el pensamiento liberal. Durante los primeros años del siglo, y durante el reinado de Alfonso XIII, la Dictadura de Primo de Rivera, la Segunda República y la ruina de moral que se había dado tras el desastre del 98 en la literatura, se produjo un importante enriquecimiento cultural favorecido por unos regímenes políticos más permisivos o aperturistas (Jiménez, 2010). “Este resurgimiento cultural, la literatura, las artes, la ciencia y el pensamiento alcanzaron un gran auge, y su crecimiento conjunto hizo de este primer tercio del siglo XX uno de los periodos más ricos de la cultura española” (Jiménez, 2010, p.21). Sin embargo, y a pesar de la fructífera mentalidad con la que continuaron aquellos pensadores exiliados, en el territorio español, esta modernización cultural y social que se había visto impulsada durante la Segunda República, se verá truncada con la llegada en 1936 de la Guerra Civil Española, donde daría comienzo la “lucha de mentalidades, que venía a romper de forma definitiva los afanes euro-aperturistas de la intelectualidad española del primer tercio del siglo XX” (Jiménez, 2010, p.23).

A partir de la Guerra, la mentalidad española sufrió un brusco cambio hacia un modelo de represión en el pensamiento, donde cualquier idea opuesta a la impuesta por el régimen de Franco sería censurada. Las ideas de la época, se centraban por tanto en los pensamientos establecidos en las líneas generales de la dictadura. La población vió reprimida su libertad de opinión y pensamiento, y sufrió un gran retroceso en su evolución hacia las ideas más liberales, que no volverán a surgir hasta pasados los años cuarenta (Jiménez, 2010)

Sin embargo, la ideología liberal, más reprimida a causa de la situación política de España, fue evolucionando tras la Transición como consecuencia del fin de la represión del pensamiento y, en parte, de la influencia y transición de la mentalidad en los países europeos influyentes del momento.

#### **4.1.1.3. Progresión de la educación, las leyes y reformas educativas durante el siglo XX**

Son muchos los autores que han estudiado y escrito sobre ello, para la realización de este apartado nos hemos apoyado principalmente en las obras de: (De Azúa, 2000), (Felipe, 2014), (Viñao, 2007), (Morente, 1997).

La educación a principios del s.XX era una educación religiosa y elitista. En la época de 1900, “sólo el 58,5% de la población de 6 a 12 años estaba en España realmente matriculada (49,6% en los establecimientos públicos y 8,9% en la enseñanza privada)” (De Azúa, 2000, p. 160). Uno de los grandes acontecimientos a nivel educativo durante el s.XX tal y como afirman diferentes autores como Azúa (2000), fue “el avance en el proceso de escolarización formal de la población en edad escolar”.

Además de la falta de escuelas, también existían serias deficiencias en términos del número de maestros y maestras, su formación profesional, así como en sus salarios y prestigio social. Era una necesidad urgente reorganizar la red de escuelas rurales, proporcionar recursos materiales adecuados a los centros educativos, promover la educación para niños pequeños y adultos, y actualizar los métodos y contenidos de enseñanza (De Azúa, 2000).

Años antes del comienzo del siglo, en 1876, se creó en España un proyecto con el fin de reformar tanto la educación pública como privada al que se nombró como Institución Libre de Enseñanza (ILE). Este proyecto se puede considerar uno de los impulsores de la actualización y evolución en la formación de maestros. El propósito principal que se planteaba con este proyecto era promover una educación basada en la libertad, la razón y la excelencia académica. Sus miembros fomentarán la formación integral de los alumnos, la experimentación pedagógica, el contacto directo con la naturaleza y la promoción de valores democráticos y progresistas (Felipe, 2014).

La creación de la Institución Libre de Enseñanza fue resultado directo del krausismo español, dando lugar a un proyecto educativo que abarcó desde 1876 hasta 1939. Esta iniciativa se

fundamentó en la aplicación de los principios del krausismo y en la superación de las restricciones educativas impuestas por el Decreto Orovio. Gracias a este enfoque, el krausismo se convirtió en un pilar fundamental de la educación en España durante varias décadas. El movimiento krausista en España se materializó como un impulso de cambio y una mirada crítica hacia la realidad social, encontrando su máxima expresión en la Institución Libre de Enseñanza. El krausismo fue la corriente de pensamiento que se desarrolló en España desde los años cuarenta del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX y que se inspiró en la filosofía de Krause (de Miguel, 1998). La difusión de las nuevas corrientes intelectuales alemanas, con su original filosofía, había captado la atención de los españoles interesados en las novedades intelectuales. Esta corriente filosófica, relegaba a las demás filosofías europeas a un segundo plano. Con el tiempo, el krausismo se consolidó como una filosofía estatal en España (Araquistain, 1960).

Muchos maestros y maestras formados en la Institución Libre de Enseñanza se convirtieron en agentes de cambio en el sistema educativo español. Su influencia se reflejó en la implementación de nuevas metodologías, la introducción de materias innovadoras, la promoción de la coeducación y la defensa de una educación laica y democrática. (Felipe, 2014)

Además, se institucionalizaron las becas de estudio en el extranjero y en 1907 se creó la Junta de Ampliación de Estudios.

A su vez, tras el periodo de exilio en el extranjero, muchos de los maestros que habían sido pensionados por la IAE (Impuestos sobre Actividades Económicas), regresaron al país, durante el periodo de entreguerras, con nuevas visiones pedagógicas e ideas de renovación educativa llegadas desde centros prestigiosos de diferentes países. De esta forma se obtuvo, no sólo una transformación en la visión docente en la que calaron, entre otras, las nuevas corrientes educativas como las expuestas por la Escuela Nueva; sino también una visión y conocimientos mucho más profundos de lo que acontecía tanto en Europa como en América (De Azúa, 2000).

La crítica hacia el sistema educativo después de 1898 llevó a que tanto líderes políticos liberales, con conexiones directas o indirectas con la Institución Libre de Enseñanza, como algunos conservadores, tomaran medidas legislativas para mejorar la educación. Estas medidas incluyeron:

“La ampliación de la escolarización, la creación de más escuelas, la implementación de la escuela graduada, el establecimiento de la Inspección primaria, la revisión de los planes de estudio, la inclusión del gasto de la enseñanza primaria en los presupuestos

estatales, la mejora del estatus del maestro, un mayor control estatal sobre la educación, y la promoción de la difusión de la ciencia” (De Azúa, 2000, p.163).

La llegada de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) no fue bien recibida por parte de la Iglesia. Los obispos calificaron a la ILE como una creación alejada de los principios de la religión católica y contraria a la tradición educativa española. La Iglesia consideró a la Institución Libre de Enseñanza como el enemigo fundamental de la fe católica, a pesar de que la ILE pretendía ser neutral en materia religiosa. Sobre todo, fue muy criticada por tratarse de una escuela laica, durante la época de la Restauración y en la Dictadura de Primo de Rivera por parte de los polemistas católicos españoles. Según ellos, esta educación buscaba destruir la religión católica principal base de la educación española de ese momento (García, 2016).

No es sorprendente que muchas propuestas y medidas innovadoras o reformistas encontraran resistencia y rechazo por parte de maestros y profesores que estaban acostumbrados a trabajar con métodos y enfoques tradicionales. Los defensores de la nueva educación y la nueva escuela desacreditaron los métodos antiguos, etiquetándolos como obsoletos (Viñao, 2007).

Asimismo, no es extraño que cualquier cambio fuera criticado como influencia extranjera, en oposición a la autenticidad y tradición hispánica. Algunos aspectos de la nueva escuela, como la coeducación, la laicidad y la neutralidad religiosa, así como la promoción de la espontaneidad infantil, no fueron aceptados ni bien vistos desde las filas del catolicismo, incluso cuando se presentaban enfoques metodológicamente renovadores. Por ello, es comprensible que generara cierta resistencia y controversia en torno a las propuestas de cambio en la educación, ya que implicaban una ruptura con las prácticas establecidas y desafiaban las creencias arraigadas en algunos sectores (Viñao, 2007).

De nuevo, autores como de Azúa (2000) y Fernández Soria (1984) afirman que la Guerra Civil tuvo un impacto profundo en la naturaleza de la escuela pública la cual dejó de ser una institución neutral que respetaba la conciencia del niño y del maestro, para convertirse en una escuela militante, antifascista y notablemente ideologizada.

Tras el fin de esta, y con el comienzo de la dictadura, se llevó a cabo una rápida desarticulación de las instituciones educativas planteadas por la República así como del programa anterior que fue “efectivo en la enseñanza pública y privada: la ILE” (Viñao, 2007), imponiendo un estricto control, depurando así el cuerpo de maestros y estableciendo un modelo de escuela en el que se imponen unos valores ideológicos determinados (Morente, 1997).

Como resumen, el principal problema de la educación durante estos años, fue la existencia de un proyecto cultural de reforma en la educación que dió lugar a grandes polémicas en la sociedad, en la que las ideas más liberales no fueron entendibles por una sociedad en cambio, muy influenciada por ideologías y condicionada por los acontecimientos de la Guerra y la Dictadura.

#### **4.1.2. El papel de la mujer y la maestra**

Para la realización de los siguientes apartados nos hemos basado principalmente en las obras de: (Esteban, 2005; González, 2010; Flecha, 1997).

##### **4.1.2.1. Evolución del papel de la mujer en el ámbito laboral**

A medida que llegaba el final del siglo XVIII y comenzaba la Revolución Industrial, se produjo una incorporación gradual de las mujeres al mundo del trabajo. Con el paso del tiempo, las mujeres abandonaron cada vez más el entorno doméstico y se involucraron en los asuntos de las fábricas. Esta transformación permitió que surgiera en ellas una conciencia no solo de clase, sino también de género, sentando las bases para futuros movimientos feministas. A medida que progresaba, las mujeres adquirían una mayor conciencia de su posición en la sociedad y comenzaban a luchar por la igualdad de derechos y oportunidades (Medina, 2014). Gradualmente, “el mundo del trabajo se feminizó fuertemente durante el siglo XIX” (Groppo, 2000, p.161)

Sin embargo, se enfrentaban a desigualdades significativas en comparación con los hombres. Las mujeres recibían salarios más bajos y no gozaban de los mismos derechos laborales. A principios del siglo XIX, la Conferencia Internacional de Mujeres Socialistas surgía como un movimiento que abogaba por el derecho al voto femenino. Al mismo tiempo, las trabajadoras de las fábricas en Estados Unidos se unieron en huelgas para luchar por mejores condiciones laborales. (La Vanguardia, 14/07/2020)

En el siglo XX, hubo una evolución significativa en el papel de la mujer en la sociedad. En el inicio del siglo, prevalecía la idea de que las mujeres eran inferiores física, intelectual y moralmente en comparación con los hombres. Este prejuicio estaba arraigado en visiones tradicionales, heredadas de la tradición racionalista ilustrada y se basaba en un código de valores que favorecía a los hombres. (Esteban, 2005)

Incluso mujeres progresistas de la época, como Victoria Kent compartían esta visión, llegando a negar el derecho al voto femenino argumentando que las mujeres eran contrarias al progreso y aliadas de la reacción y la Iglesia. La falta de un movimiento feminista importante y la baja

participación de las mujeres en la vida social también contribuyeron a la falta de confianza en las capacidades de las mujeres. (Esteban, 2005)

Sin embargo, la Primera Guerra Mundial cambió la situación. Las aportaciones de las mujeres en la guerra demostró sus capacidades de manera concluyente y chocó con los prejuicios existentes. Esto debilitó las posiciones de quienes sostenían la inferioridad de las mujeres y fortaleció los argumentos a favor de las capacidades femeninas. (Esteban, 2005)

A lo largo del siglo, hubo una mayor integración de las mujeres en diferentes ámbitos, como la educación, el trabajo e incluso la ciencia. El contingente de mujeres en el sector terciario aumentó significativamente, y sectores como el comercio, el transporte, la administración, la sanidad, la enseñanza y las profesiones liberales experimentaron un incremento en la participación femenina. (Esteban, 2005)

Estos cambios tuvieron un impacto importante, especialmente entre las mujeres de clase media, y reforzaron la idea de que las mujeres eran capaces de realizar actividades físicas e intelectuales que antes se consideraban impensables. En general, se produjo una transformación en la percepción de las capacidades femeninas en la sociedad. (Esteban, 2005)

#### **4.1.2.2. Evolución de la formación y vida de las maestras**

En el siglo XVIII, la presencia de mujeres en las escuelas de España, tanto como alumnas como profesoras, fue bastante limitada. Sin embargo, fue a finales del siglo XIX, con la implementación de la Ley Moyano en 1857, cuando se estableció la obligatoriedad de la educación primaria pública para las niñas. Estas políticas educativas no solo permitieron gradualmente la participación y permanencia de las niñas en las escuelas, sino que también abrieron las puertas para que las mujeres ingresaran a la profesión docente. Inicialmente, el acceso de las mujeres a la enseñanza se limitaba principalmente a la educación primaria y respondía más a consideraciones de utilidad práctica que a un interés social en brindarles oportunidades de desarrollo y mejora educativa para su futura inserción en el mercado laboral. (González, 2010)

Desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la década de los años veinte del siglo XX, las escuelas de magisterio desempeñaron un papel fundamental como centros de formación y desarrollo cultural para las mujeres. Estos institutos educativos fueron los únicos espacios de estudio más allá de lo elemental en los cuales se aceptaba la presencia femenina. (Capel, 1986).



Las escuelas de magisterio se multiplicaron geográficamente y se convirtieron en instituciones mayoritariamente femeninas debido a que la enseñanza primaria era el único campo profesional calificado al que se les permitía acceder. Estas escuelas se convirtieron en el centro de interés cultural para las mujeres, ya que los contenidos impartidos encajaban con las ideas tradicionales sobre la educación femenina y su supuesta naturaleza como educadoras. A lo largo del siglo XIX, las escuelas normales se convirtieron en una opción atractiva para las mujeres con inquietudes intelectuales, lo que llevó a que la profesión docente primaria se feminizara rápidamente. En las primeras décadas del siglo XX, las mujeres no solo alcanzaron niveles de feminización en el ámbito de la docencia, sino que también lograron igualar los porcentajes de escolarización y acceder a modalidades educativas más avanzadas, como la enseñanza secundaria y universitaria. (González, 2010)

En el siglo XIX, las maestras tenían un nivel de educación muy bajo y carecían de titulación. Sus conocimientos se limitaban a leer, coser, bordar y enseñar catecismo, considerados suficientes para educar a las niñas. En lugar de formarlas intelectualmente, la instrucción se enfocaba en moldear a las mujeres para que fueran virtuosas, sumisas y buenas. Estos modelos educativos femeninos se basaban en la supuesta inferioridad de las mujeres según teorías científicas que afirmaban diferencias psicobiológicas entre hombres y mujeres. (González, 2010)

Aunque se estableció un reglamento de exámenes en 1839 para obtener el título de maestra, muchas ejercían sin haberlo obtenido. Las exigencias para obtener el título eran menores que las de los maestros, y en 1850 se contaba con un número limitado de maestras tituladas. La escasez de maestras con título dificultaba la constitución de comisiones de examen, por lo que se permitía el nombramiento de mujeres instruidas por parte del gobernador. Estas condiciones reflejaban la situación educativa precaria en España en ese momento. En general, en esa época, casi el 90% de las mujeres eran analfabetas. (González, 2010)

En el siglo XIX, se crearon escuelas normales para mejorar la formación inicial de las maestras. Estos estudios de magisterio eran la única opción de estudio y ejercicio profesional para las mujeres, pero había diferencias significativas en el currículum en comparación con la formación de los maestros. En ese momento, las maestras atendían principalmente las escuelas de párvulos, encargándose de la educación infantil, siguiendo el modelo de maestra maternal. (González, 2010)

La primera institución creada para la formación inicial de maestras fue la Escuela Normal Central en Madrid en 1858, según lo establecido por la Ley Moyano de 1857. Sin embargo, el establecimiento de escuelas normales de maestras dependía de las Diputaciones Provinciales, y muchas provincias no crearon ninguna escuela. Por lo tanto, las aspirantes a maestras tenían que examinarse de forma independiente en todas las asignaturas de la carrera y también realizar prácticas en una escuela pública femenina. (González, 2010)

El currículum de formación de las maestras se centraba principalmente en materias no profesionales, como labores del hogar y religión, relegando las asignaturas instrumentales como matemáticas y lengua a un segundo plano. Las ciencias naturales, la física y la geometría estaban ausentes del programa de estudios. Como resultado, las maestras tenían un conocimiento limitado en técnicas de lectura y escritura, aritmética básica y habilidades domésticas, con un enfoque pedagógico superficial. (González, 2010)

Estas maestras solían prepararse con otras maestras o en colegios privados antes de presentarse como alumnas independientes en las escuelas normales. Sin embargo, su preparación era insuficiente y esto afectaba la calidad de la educación que recibían las niñas en las escuelas primarias. Además, la ley Moyano permitía que en pueblos con menos de 500 habitantes, se pudiera tener una escuela desempeñada por pasantes o adjuntos con requisitos menos exigentes que los de las maestras. (González, 2010)

El número de maestras era inferior al de maestros debido a las restricciones impuestas a las mujeres. Las estadísticas muestran que en 1855, las maestras representaban el 23,6% y esta cifra aumentó al 41,4% en 1885. (González, 2010)

Hubo importantes cambios en los planteamientos educativos debido a la influencia de corrientes de pensamiento europeas, que se manifestaron más adelante en el tiempo. (Escolano, 2002). La práctica docente fue reactivada gracias a la modernización educativa, que a su vez trajo consigo innovaciones en ciertos centros.

Dadas las limitadas instituciones dedicadas a la educación femenina en ese tiempo, la Escuela Normal Central desempeñó un papel relevante al proporcionar formación inicial a las maestras. Su presencia tuvo un impacto significativo en la sociedad de la época al suplir una necesidad educativa que no era cubierta adecuadamente. (Colmenar, 1983)

Durante la mayor parte del siglo XIX, la preparación de las maestras se vio marcada por su deficiente formación, la cual era inferior a la de los maestros. Gran parte del tiempo escolar se

destinaba a la enseñanza de labores domésticas, relegando así la adquisición de otros conocimientos. (González, 1994)

En el primer tercio del siglo XX, se observó un notable aumento en el número total de alumnas matriculadas en las escuelas normales. En la segunda década de ese siglo, la cantidad de alumnas se equiparó a la de los aspirantes masculinos que buscaban obtener el título de maestros. (Viñao, 2004)

En muchos lugares, las escuelas normales eran los únicos centros de enseñanza disponibles para las mujeres que buscaban convertirse en maestras. Estas instituciones se destacaban por su compromiso con la formación de maestras y la educación femenina, aunque aún seguían reflejando los valores y creencias de la época. La sociedad española de entonces mostraba un fuerte sesgo sexista, lo cual se veía reflejado en el currículo y la formación de las maestras. Aunque se reconocía la importancia de la instrucción, se consideraba fundamental que dedicaran una parte significativa de su horario a materias relacionadas con el hogar. Para obtener el título de maestra superior, las aspirantes debían superar las mismas asignaturas que en el grado elemental, además de enfocarse en labores domésticas. (González, 2010)

En 1910, se produjo un importante avance en España al permitir el acceso sin restricciones de las mujeres a la educación superior. Las primeras mujeres universitarias españolas tuvieron que enfrentarse a una época turbulenta: la decadencia de la Restauración, la dictadura, la caída de la Monarquía, la República y la Guerra Civil. Todo ello en el contexto constante de nuestra historia contemporánea: el conflicto entre las dos Españas. Por un lado, estaba la España liberal y laica, caracterizada como progresista, culta y abierta. Por otro lado, estaba la España tradicional, una sociedad que solía ser descrita según los cánones morales de la Iglesia, a menudo culpada del atraso y la ignorancia femenina.

A partir de 1910 y hasta la Guerra Civil, dos corrientes distintas apoyaron los esfuerzos de estas mujeres que comenzaban a adentrarse en la vida intelectual. Por un lado, en el ámbito católico, Pedro Poveda identificó esta necesidad y la llevó a cabo a través de su fundación, La Institución Teresiana. Por otro lado, en el campo liberal, la Institución Libre de Enseñanza, a través de la Residencia de Señoritas, se ocupó de esta tarea. (Montero, 2009)

Establecida mediante el Real Decreto el 11 de enero de 1907, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas tuvo como objetivo impulsar la investigación en España y facilitar el intercambio cultural con otras naciones. Inspirada en los principios de renovación educativa de la Institución Libre de Enseñanza y liderada por Santiago Ramón y Cajal, la Junta

proporcionó becas de estudio en el extranjero y estableció en 1910 centros de investigación y renovación universitaria en España, como el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales y la Residencia de Estudiantes.

En 1915, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas decidió expandir su alcance y estableció el Grupo Femenino de la Residencia de Estudiantes, conocido como Residencia de Señoritas, en Madrid. Encomendaron la dirección de este grupo a la destacada pedagoga María de Maeztu. Esta iniciativa buscaba brindar oportunidades de formación y residencia a mujeres. (Vázquez, 2012)

Nacida en el seno de una buena familia, y tras haberse dedicado a la docencia, María de Maeztu y Whitney (Vitoria 1881-Mar del Plata, Argentina 1948) fue una de las mujeres que destacaron durante la Edad de Plata Española.

María compaginó a lo largo de su vida, su actividad docente con estudios superiores y estudios en el extranjero. Fue becada por la Junta para la Ampliación de Estudios, y estudió en Alemania Pedagogía Social, siendo la primera española en estudiar en este país. Colaboró con Ortega en la Sección de Filosofía del Centro de estudios Históricos, y fue nombrada directora, tras el informe favorable de este, en la Residencia de Señoritas (Grupo Femenino de la Residencia de Estudiantes de Madrid), donde su labor resalta por trabajar en favor de la educación profesional y superior de las mujeres en España. (Castro et al., 2015).

En el siglo XX, las maestras en España desempeñaron un papel significativo en la sociedad. A través de su trabajo en la escuela y su participación en la vida social, contribuyeron a los cambios y la permanencia de los acontecimientos de la época. Estas maestras, que tenían una formación académica de grado medio, encontraron oportunidades laborales y autonomía económica y familiar, lo que supuso cambios sustanciales en la vida cotidiana de las mujeres. (Flecha, 1997)

La mayoría de las maestras ejercieron en áreas rurales, donde la población escolar era menor y las escuelas solían ser mixtas y atendidas por maestras. Esta práctica contribuyó a la feminización gradual del magisterio en los años cincuenta. (Flecha, 1997)

Durante las últimas décadas, la figura de la mujer en el contexto educativo, ha ido evolucionando a los largo de los años, así como lo han hecho sus ideologías, intervenciones pedagógicas, y prácticas docentes.

## 4.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS OBRAS LITERARIAS ESTUDIADAS

### 4.2.1. Información sobre las obras

En el análisis del TFG, se ha realizado la lectura y, por consiguiente, el análisis de las siguientes obras literarias:

1. *Historia de una maestra*, Josefina Aldecoa, (1990)
2. *Diario de una maestra*, Dolores Medio, (1961)
3. *La maestra: La apasionante historia de María de Maeztu y la Residencia de Señoritas*, Carmen Gurruchaga y Mariló Montero, (2019)

#### *Historia de una maestra:*

*Historia de una maestra* fue escrita en 1990 por Josefina Aldecoa. Esta ambientada en la Segunda República Española y la Guerra Civil Española. La novela forma parte de una trilogía, en la que cada una de las obras se centra en una época de la vida de la protagonista. La trilogía la componen las siguiente novelas: *Historia de una maestra* (1990); *Mujeres de negro* (1994); y *La fuerza del destino* (1997). Si nos referimos a las tres novelas mencionadas, cada una de ellas podría sustentar por sí misma una tesis sobre la enseñanza y el papel de maestra rural.

En particular, la protagonista real que retrata la autora es Gabriela, una maestra de escuela que relata su vida en primera persona. Este personaje se basó, según ha revelado la propia autora, en largas conversaciones con su madre, pero también en los conocimientos que Josefina Aldecoa tenía sobre el campo de la enseñanza y en su experiencia como hija de maestros. Es decir, en la novela es la propia autora quien asume el papel de su madre y cuenta la historia desde su perspectiva. (Leal, 2014)

Basándome en la información proporcionada, el género de la novela "*Historia de una maestra*" podría considerarse una novela basada en hechos reales. Aunque la historia está inspirada en la vida real de la madre de la autora, la novela contiene elementos ficticios y una interpretación personal de los eventos.

En cuanto a la autora de la novela, Josefina Aldecoa, nacida en 1926 en La Robla, León, proviene de una familia con un fuerte legado en la educación. Siendo hija de maestra y nieta de maestra, desde temprana edad estuvo inmersa en los principios del krausismo y la Institución Libre de Enseñanza, que eran defendidos por su madre y abuela. Realizó estudios en Filosofía y Letras y obtuvo un doctorado en Pedagogía. Destacó como pedagoga, llevando a cabo una labor significativa en este campo. En 1959, fundó en Madrid el Colegio Estilo, donde se comprometió a recuperar los principios de la Institución Libre de Enseñanza, fomentando una educación laica

y creativa. Aunque su vocación primaria era ser maestra, también se dedicó a la escritura de forma accidental, según ella misma ha confesado. (*elDiario*, 27/05/2017)

#### *Diario de una maestra:*

“*Diario de una maestra*” fue escrita en 1961 por Dolores Medio. Está ambientada en la Segunda República Española y la Guerra Civil Española. “*Diario de una maestra*” es una novela que sin duda evoca elementos autobiográficos. Es la cuarta novela de Dolores Medio, en la que vuelve a emplear el recurso autobiográfico, algo que defiende firmemente.

Dolores Medio:

“Yo he defendido siempre lo autobiográfico en la novela, porque, si bien encierra pocas dificultades para el autor, y por tanto resta mérito a su trabajo, valora en cambio a la novela como documento humano, dándole un sentido de autenticidad, de precisión indiscutible, que puede faltar en una obra puramente imaginativa.” (Kwon, 1995, p.107)

Esta obra, es probablemente la más íntima de la autora, ya que, establece una estrecha conexión entre la escritora Dolores Medio y el personaje protagonista, Irene Gal, quien es una maestra. Existen notables similitudes entre ambas, más allá de su vinculación profesional evidente. Ambas compartieron años como maestras en áreas rurales de Asturias y la autora tuvo relación con algunos de sus compañeros de la Escuela Normal de Oviedo, a quienes dedica la novela. Es evidente que la autora posee un profundo conocimiento de la profesión, y lo que se relata en el diario de Irene Gal podría perfectamente reflejar fragmentos de la propia vida de la escritora, tanto en términos de edad, descripción física como en sus experiencias como maestra.

Dolores Medio nació el 16 de diciembre de 1911 en Oviedo. A lo largo de su carrera como maestra, se enfrentó a destituciones debido a sus ideas innovadoras en la educación. Después de regresar a la escuela años más tarde, se le impidió ocupar cargos directivos y de confianza. Durante su tiempo como docente, también incursionó en la escritura, creando poemas y obras de teatro infantil para sus alumnos. Posteriormente, se trasladó a Madrid, donde comenzó a ejercer el periodismo sin abandonar completamente la enseñanza. Continuó siendo maestra hasta que alcanzó el éxito literario con la publicación de “Nosotros, los Rivero” en 1953. (*La Vanguardia*, s. f. )

#### *La maestra: La apasionante historia de María de Maeztu y la Residencia de Señoritas*

*La maestra: La apasionante historia de María de Maeztu y la Residencia de Señoritas* fue escrita en 2019 por Carmen Gurruchaga y Mariló Montero. Es una novela histórica ambientada

en la historia de María de Maeztu y la Residencia de Señoritas, así como, los sucesos políticos y culturales que se desarrollaron en la España del Siglo XX.

Se entiende por novela histórica “aquella que, siendo una obra de ficción, recrea un periodo histórico preferentemente lejano y en la que forman parte de la acción personajes y eventos no ficticios” (Biblioteca Nacional de España, enero 2017)

Además, al tratar de la historia de la vida de una maestra referente en nuestro país, también se trata de una novela de corte biográfico sobre la vida de María de Maeztu.

María de Maeztu (1881-1948) fue una destacada defensora de la igualdad de oportunidades para las mujeres en el ámbito intelectual. A través de su dedicación a la enseñanza y su importante labor en la Residencia de Señoritas (1915) y el Lyceum Club Femenino (1926), dejó un legado significativo. Gracias a su influencia, en 1915 las mujeres lograron acceder a la universidad sin restricciones y sin la necesidad de ocultar su identidad de género. Fue alentada por el gobierno de la dictadura de Primo de Rivera para ayudar a las mujeres a ingresar en la educación superior, ya que no existían leyes que lo impidieran. Su vida y dedicación son cruciales para entender nuestra propia historia y el progreso de las mujeres en la educación. María de Maeztu desafió leyes y superó obstáculos, enfrentando desprecio y burlas. Su objetivo era combatir un machismo que aún no era ampliamente reconocido, pero ella fue consciente de su existencia. Viajó por diversos países, estudiando en Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Argentina, y trajo consigo a España la Residencia de Señoritas, un lugar seguro donde las jóvenes interesadas en el estudio podían vivir bajo su protección, con condiciones adecuadas de seguridad e higiene en Madrid. Además de la Residencia de Señoritas, María de Maeztu fundó el primer club exclusivo para mujeres, el Lyceum Club, donde destacados escritores y pensadores eran invitados habituales. (Gurruchaga, et al., 2019)

Además de las presentes obras ya mencionadas, se han encontrado otros libros que podrían tener interés para el estudio, ya que en ellos se representa, de nuevo, la figura de las maestras en la España del Siglo XX.

Algunos de los títulos son:

- *Cinco panes de cebada*, Lucia Baquedano (2002): trata sobre los inicios como maestra de una joven que la destinan a un pueblo del Pirineo Navarro donde tendrá que enfrentarse a la cerrada mentalidad de la gente del pueblo.
- *La maestra republicana*, Elena Moya (2015): comenta el trabajo de una maestra que, tras la Guerra Civil y su exilio durante la misma, vuelve a Morella, su lugar de origen,

donde tratará de ejercer con la esperanza de alcanzar la sociedad igualitaria con la que soñaba.

- *La maestra y la bestia*, Imma Monsó (2023): habla sobre una nueva maestra, quien tras ser educada por sus padres con métodos alternativos y con una ideología que se puede alejar de las ideas del Régimen, consigue su sueño al comenzar a ejercer en un pueblo del norte de España en 1962.
- *Escuela y prisiones*, Vicentito Gonzalez (1987): a pesar de que el personaje de la maestra es secundario, el libro recrea un mundo de monjas, curas y ejercicios espirituales, mostrando la vida de un colegio que lleva a cabo una educación de base religiosa.
- *Obabakoak*, Bernardo Atxaga (1988): comenta la relación amorosa entre un profesor y una maestra que se enfrenta a situaciones conflictivas y su soledad.

Estas obras fueron descartadas finalmente puesto que se decidió focalizar la investigación en tres obras concretas debido a la información aportada en cada una de ellas y que son de géneros literarios y fechas de publicación distintas.

#### **4.2.2. Literatura sobre las maestras**

En este apartado se recogen algunos de los artículos o estudios en torno a la representación de las maestras en la literatura de la España del siglo XX, destacando la escasez de estudios dedicados a analizar específicamente este tema. A pesar de que las maestras han desempeñado un papel crucial en la educación. Sin embargo, dentro de la escasez de estos estudios, aparecen algunos de especial relevancia que han sido de utilidad para la realización de esta investigación :

“Maestros y maestras en la narrativa de Posguerra y Democracia (imágenes didácticas de Posguerra y Democracia)” es un artículo escrito por Fermin Ezpeleta Aguilar desde la Universidad de Zaragoza en 2015. Este artículo analiza la literatura española desde la posguerra hasta la transición democrática, centrándose en las prácticas educativas de las escuelas primarias en esa época. A partir de un conjunto de alrededor de cuarenta obras que retratan personajes maestros y maestras en su labor docente, con un enfoque particular en la educación lectora y literaria de los estudiantes, intenta comprender cómo los escritores representan los métodos didácticos basados en el currículo de la enseñanza primaria, tanto desde la perspectiva de los alumnos como de los profesores. Al explorar estos datos y analizar el panorama general, el artículo proporciona una visión más amplia sobre la historia de la educación lectora en las últimas generaciones.



“La vida de las maestras en España” es un artículo escrito por Consuelo Flecha García. La autora de este artículo examina la experiencia de las maestras que ejercieron en España hasta hace aproximadamente tres décadas. Habla de la vida estés, su presencia en la España rural, las escuelas en España, como la escuela las asentaba en la realidad, la vida en la escuela, la formación de las maestras y las implicaciones de la vida política. Todo esto fundamentándose en obras literarias de carácter histórico sobre la vida de las maestras del siglo XX, así como en información más teórica sobre el contexto educativo, político y cultural del momento.

“El maestro de escuela rural en la narrativa española del siglo XX” es una tesis doctoral escrita por José Antonio Leal Canales, en el año 2014 y en la Universidad de Extremadura. Esta investigación realiza un análisis centrado en los personajes del maestro y la maestra en el ámbito rural, tal como se describen en una selección de sesenta obras narrativas, principalmente novelas. Se exploran diversos aspectos de interés, como el papel de los maestros en el contexto histórico, político y educativo del siglo XX, la contextualización y clasificación de las obras narrativas, y la representación del maestro y la maestra rurales como figuras y personajes.

Algunos de los epígrafes de estos estudios han resultado de enorme interés por que han servido para conocer, dos de las obras que se analizaran en el TFG.

## **5. METODOLOGÍA**

En este apartado explicaré los aspectos metodológicos que se han ido desarrollando para llevar a cabo la investigación. En primer lugar, se comentará el enfoque de la investigación para posteriormente exponer los procedimientos realizados.

### **5.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN**

Con la finalidad de abarcar el objetivo principal del trabajo y como ya se ha mencionado, se han analizado varias obras, lo que supone una observación, análisis e interpretación de la información expuesta en estas. La anterior afirmación, supone el encuadre de la siguiente investigación en el paradigma interpretativo. Este paradigma persigue la “comprensión e interpretación de la realidad educativa y los significados de las percepciones, intenciones y acciones que se implican” (Latorre et al., 1996).

El modelo investigador puesto en marcha se desarrolla en base a procedimientos inductivos (Alzina, 2004), puesto que para llevar a cabo la investigación se han desarrollado un análisis de la información específica facilitada por cada una de las obras estudiadas, que posteriormente ha permitido la comprensión conjunta de los contextos y de la representación de la maestra en los mismos.

## 5.2. PROCEDIMIENTOS

La metodología en base a la cual se desarrolla la investigación, se trata de una metodología cualitativa en la que la finalidad es “establecer las relaciones y los significados de los objetos de estudios” (Sánchez, 2005). Esta metodología se hace evidente ya que a lo largo del trabajo se hace necesaria la interpretación de los diferentes datos obtenidos y su posterior contraste para dar lugar a una idea global de la realidad histórica descrita y una conclusión.

Uno de los métodos utilizados ha sido el estudio de casos ya que se han analizado diferentes realidades aisladas tal y como algunos autores hacen referencia en su definición como de Monterrey (2005) quien lo define como un método que representan diferentes realidades sociales para ser analizadas y estudiadas.

En primer lugar, se procedió a la búsqueda de obras literarias y cinematográficas en las que aparecieran las maestras representadas tanto de manera protagonista como de manera secundaria. Se comenzó con una búsqueda de obras ambientadas en todo el siglo XX para que así hubiera más material a la hora de seleccionar. Una vez finalizada la recopilación de obras, teniendo una comprensión general de las sinopsis de cada una de ellas para determinar si se ajustaban al objetivo de análisis de la investigación, se decidió centrarse en una época en concreto del siglo XX (Monarquía de Alfonso XIII, Dictadura de Primo de Rivera, Segunda República, Guerra Civil, Franquismo, Transición). Además de la escasez de obras pertenecientes a cada época y que la carrera profesional y laboral de muchas de las maestras de las obras abarcaban bastantes años de la historia, en principio se consideró analizar nueve obras de géneros literarios distintos y dos películas que comprendían desde el inicio de siglo hasta comienzos de Franquismo. Sin embargo, la complejidad que suponía el análisis de tantas obras literarias y la mezcla de literatura con cinematografía nos llevo a la reducción de obras a analizar, seleccionando tres obras en concreto: "*Historia de una maestra*" de Josefina Aldecoa, "*Diario de una maestra*" de Dolores Medio y "*La maestra: La apasionante historia de María de Maeztu y la Residencia de Señoritas*" de Carmen Gurruchaga y Mariló Montero. El motivo principal de la elección de estas tres novelas ha sido que son de fecha de publicación y géneros literarios distintos lo cual nos aportará distintos enfoques y puntos de vista sobre los aspectos a

analizar. También han sido escogidas ya que, las dos primeras obras mencionadas dan a conocer la vida profesional de la maestra en diferentes contextos históricos y sociales y la última obra mencionada nos acerca a la situación de la mujeres en los estudios y a una figura histórica, María de Maeztu que en sus inicios comenzó como maestra y se convirtió en pionera y defensora de la educación superior para las mujeres, abriendo oportunidades para ellas. A través de esta novela, no solo se nos presenta la vida personal de María, sino que también muestra la situación de las mujeres de la época, aspecto que constituye uno de los objetivos principales de la investigación.

Paralelo a la lectura de libros se llevó a cabo un análisis documental teórico que fundamenta la investigación y que sienta las bases para la comprensión de las diferentes realidades y contextos que suceden en las obras.

Como hemos comentado anteriormente el análisis de contenidos es una metodología que se basa en el análisis e interpretación de fuentes documentales existentes, en lugar de la observación directa de la realidad. El primer paso de la fase de análisis consiste en establecer categorías, ordenando la información recogida de una forma coherente y objetiva en compartimentos claramente establecidos, entendiendo como categoría la presencia o ausencia de un tema. De esta manera, se establecerán las categorías de forma inductiva generando las distintas “etiquetas” bajo las que vamos a ordenar nuestra información (Guix, 2008). Así pues, previo y durante la lectura de estas obras y la realización del marco teórico se desarrolló una plantilla de análisis de contenidos (Anexos) sobre aspectos o categorías a analizar durante la lectura de las obras. Las categorías o campos principales en los que se ha vertebrado mi análisis han sido:

- Contexto y cuestiones culturales
- La maestra como profesional
- La dimensión personal

En cada una de las plantillas se recogió la información más relevante y funcional para el estudio que facilitaron la organización de datos obtenidos a partir de las obras y han permitido su posterior interpretación.

Por último, tras una comparación y contraste tanto de las propias obras, como con la anterior fundamentación teórica del estudio, se ha desarrollado un análisis de los datos y una posterior conclusión final.

## 6. ANÁLISIS DE LAS OBRAS

En el contexto del primer tercio del siglo XX en España, caracterizado por la monarquía de Alfonso XIII, la dictadura de Primo de Rivera, la Segunda República y la guerra civil española, resulta fascinante indagar en la representación de las maestras en la literatura de la época. La literatura, como producto cultural, tiene la capacidad de reflejar y moldear los valores, ideas y modelos sociales de su momento histórico. En este sentido, se convierte en una valiosa fuente de información que nos permite comprender la realidad y la experiencia de las maestras en ese periodo crucial de la historia.

En este estudio, como ya he comentado anteriormente, nos adentraremos en el análisis de tres obras literarias significativas que abordan el tema de las maestras y su vida en el primer tercio del siglo XX: "*Historia de una maestra*" (1990) de Josefina Aldecoa, "*Diario de una maestra*" (1961) de Dolores Medio y "*La maestra: La apasionante historia de María de Maeztu y la Residencia de Señoritas*" (2019) de Carmen Gurruchaga y Mariló Montero. Cada una de estas obras pertenece a un género literario distinto y han sido publicadas en momentos temporales diferentes, lo que nos brinda una perspectiva amplia y diversa.

A través de estas obras, exploraremos cómo la literatura nos brinda una perspectiva única sobre la vida profesional de las maestras en ese contexto histórico, examinando los desafíos y dificultades que enfrentaron al entrar en el mundo laboral y cómo sus experiencias se entrelazaron con los cambios educativos y sociales de la época. Asimismo, nos sumergiremos en la dimensión personal de estas mujeres, analizando sus vidas privadas, sus inquietudes, sus ideales y cómo conciliaban su papel como maestras. También se abordarán aspectos esenciales como el contexto social, la vida de las mujeres y la situación del magisterio en la época estudiada, los cuales ayudarán y enriquecerán el análisis para una mejor comprensión del objetivo principal, comprender cómo las maestras fueron representadas en la literatura del primer tercio del siglo XX en España.

### 6.1. PRESENTACIÓN DE LAS PROTAGONISTAS

Gracias a las lecturas de estas novelas podemos conocer cómo se retratan las personalidades y características de las maestras protagonistas, así como su trayectoria y evolución en su labor educativa en el contexto histórico de la época.

En *Diario de una maestra*, Irene Gal es retratada como una joven maestra con ideales republicanos y una enseñanza innovadora. A lo largo de la novela, se destaca su carácter inconformista y su entusiasmo por hacer valer sus principios. Irene choca con las ideas conservadoras de los habitantes de la aldea asturiana donde trabaja, lo que la lleva a enfrentar dificultades y a ser calificada de heterodoxa:

“Su ideología republicana, su enseñanza innovadora, sus ideales de renovación y libertad chocan con las ideas conservadoras de los paisanos, con la mezquina y roma vida rural. Su carácter inconformista, rebelde, su entusiasmo y su entrega son calificados de heterodoxos” (Medio, 1961, p. 75).

“Máximo Sáenz piensa que Irene Gal es terca cuando defiende algo que cree justo. Máximo Sáenz conoce bien a Irene. Irene Gal empieza a enamorarse de su trabajo, empieza a agarrar con fuerza sus remos...” (Medio, 1961, p. 75).

Irene Gal se muestra como una persona apasionada por su trabajo y dispuesta a luchar por sus ideales. A pesar de enfrentar la desaprobación de los demás y los obstáculos que se le presentan, no se amilana y defiende sus convicciones con determinación. Su carácter terco y su compromiso con la educación la convierten en una figura valiente y admirable. Aunque también muestra inseguridades y miedos, como el temor a no ser respetada como maestra:

“Bueno, ¿y a qué tiene miedo? Pues... a eso, a que no me respeten. Sonríe con picardía. —Entonces, mi posición de maestra quedaría muy baja” (Medio, 1961, p. 38).

“Bien, será mejor no pensar en ello. No disgustarme. No debí discutir y tratar de imponer mi punto de vista, pero ya está hecho. Me servirá de lección en lo sucesivo. Hay cosas que una quisiera borrar, pero no tienen remedio... Soy demasiado impulsiva, tiene razón Max. Nada de discutir en lo sucesivo. Pero seguiré firme en mi propósito y en mis ideas. Saldré sola adelante... ¿Y si fracaso?... No, no fracasaré... En todo caso...” (Medio, 1961, p. 45).

Estos fragmentos reflejan las dudas y reflexiones de Irene Gal sobre su papel como maestra y su lucha por imponer sus ideas en un entorno conservador. A través de las citas, podemos apreciar su personalidad fuerte y su determinación por defender lo que considera justo.

En el caso de *La maestra* María de Maeztu, la protagonista, se nos presenta como una mujer estricta en la disciplina y comprometida con su trabajo como maestra y directora. Su vida en la

Residencia de Señoritas es dinámica y requiere de una vigilancia constante sobre las alumnas. María muestra una personalidad fuerte y decidida, siendo considerada como un ejemplo a seguir por su carácter y valentía. Se destaca su dedicación a la educación y su lucha por la igualdad entre hombres y mujeres. María aboga por la formación académica de las mujeres para que puedan decidir su propio destino y superar las limitaciones impuestas por la sociedad de la época:

“Un factor importante fue asumir que la mujer era tan capaz como el hombre de seguir y completar una carrera y que no era necesario limitarla a la de Magisterio. María de Maeztu, pionera de esta idea, logró ponerla en práctica en la Residencia de Señoritas” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 36).

María de Maeztu se presenta como una mujer comprometida con su obra y la pedagogía. Su carácter enérgico y apasionado la lleva a luchar por sus ideales y a ser reconocida como una figura destacada en el ámbito educativo. A lo largo de la historia, María demuestra su determinación y su capacidad para enfrentar los desafíos que se le presentan. Su papel como directora de la Residencia de Señoritas le otorga un importante liderazgo y la oportunidad de influir en la formación de las jóvenes estudiantes. María es consciente del impacto que puede tener en la vida de las mujeres y utiliza su posición para fomentar la igualdad y el empoderamiento femenino.

En *Historia de una maestra*, Gabriela es retratada como una joven maestra cuyo carácter evoluciona y cambia a medida que pasan los años. Al inicio de la obra, Gabriela es una persona entusiasta y comprometida con compartir sus conocimientos. Aunque la elección de ser maestra no parece ser vocacional para Gabriela, se destaca la influencia de su padre en su educación y su visión de la profesión de maestra como una opción favorable para las mujeres:

“Probablemente yo no elegí ser maestra. Mi padre me inculcó el amor al trabajo, la disciplina y la exigencia y esos principios no sólo formaron mi carácter sino que resolvieron una necesidad urgente: la necesidad de ganarme la vida...” (Aldecoa, 1990, p. 66).

Gabriela muestra un perfil dedicado a la educación y al bienestar de la comunidad en la que trabaja. A lo largo de la novela, se evidencia su esfuerzo por mejorar la vida de las personas y se preocupa por el progreso y la formación de sus alumnos, así como por el desarrollo de las mujeres en su entorno. Estas citas reflejan su compromiso:

“No podéis sentaros en el suelo. Mañana cada niño traerá una silla y una tablita para apoyar su cuaderno. Como ninguno tenía cuaderno, arranqué una hoja de mi Diario para apuntar: «Pedir al pueblo grande treinta cuadernos y treinta lapiceros»” (Aldecoa, 1990, p. 14-15).

Por otro lado, Gabriela experimenta cambios en su carácter y visión de la vida a medida que avanza la historia. Su experiencia en Guinea la transforma y le otorga una perspectiva más amplia. Encontramos estas citas que ilustran su transformación:

“Desde la aventura de Guinea yo cambié mucho.” “He llegado a incorporar a mi historia las historias de Guinea. Parte de lo que fui después, empezó a nacer allí” (Aldecoa, 1990, p. 41).

“Era cierto que yo vivía encerrada en mi casa y ajena al mundo de la mina y sus problemas. Yo anteponía mis obligaciones de maestra y mi atención a Juana a toda otra ocupación” (Aldecoa, 1990, p. 149).

A lo largo de los tres libros, las maestras protagonistas representan diferentes perfiles y muestran personalidades diversas. Desde la valentía y determinación de Irene Gal en “*Diario de una maestra*”, pasando por la fortaleza y el compromiso de María de Maeztu en “*La maestra*”, hasta la evolución y el esfuerzo de Gabriela en “*Historia de una maestra*”. Estas mujeres, a pesar de sus diferencias, comparten una pasión por la educación y un deseo de contribuir al bienestar de la sociedad a través de su labor docente.

El tema de la vocación y la inspiración en las protagonistas de los libros se manifiesta de diferentes maneras, pero comparten el deseo de luchar por lo que creen justo y el impulso de contribuir a través de la educación.

En “*La maestra*”, la protagonista menciona a su madre como una gran inspiración. La lucha de su madre por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, así como su papel en la creación de una escuela para las mujeres, despiertan en María un deseo ferviente de seguir sus pasos. Ella reconoce que su madre fue quien le proporcionó la oportunidad de estudiar y le inculcó valores como el coraje y la determinación. La cita muestra cómo la experiencia de su madre y su entrega en la educación influyeron en la vocación de María:

“La experiencia de esa maravillosa mujer resultó una gran inspiración para mí, ya que luchaba por lo que creía que era justo. Mi madre me decía que desde bien pequeñita yo era feminista. Le pregunté qué significaba eso y me contestó que era el derecho a tener las mismas oportunidades

hombres y mujeres. Pues sí, en medio de tantos trastos rotos mi esperanza era elevar entre aquellos muros una escuela para las mujeres” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 18).

Además, María menciona que su madre estableció una academia de señoritas, donde ambas compartieron la experiencia de dar clases a los niños. Esta vivencia y la influencia de su madre en su educación la llevan a descubrir su vocación y a entender que su obra está relacionada con la enseñanza. La cita muestra cómo la pasión compartida entre madre e hija por la educación moldean la vocación de María:

“Montó una escuela en la calle Ledesma de Bilbao a la que llamó Academia Anglofrancesa. Academia de Señoritas. Y seguramente a causa de aquella experiencia que juntas compartimos dando clase a los niños, es este mi destino, es esta mi vocación, es esta mi obra.” (Gurruchaga, et al., p. 20).

En resumen, la inspiración y la vocación en las protagonistas de los libros están vinculadas a personas significativas en sus vidas, en el caso de María, su madre y en el caso de Gabriela su padre. Estas influencias despiertan en las protagonistas el deseo de luchar por la igualdad, de dedicarse a la educación y de cumplir objetivos que trascienden su propio beneficio. La vocación se convierte en un motor que las impulsa a seguir adelante y a superar los desafíos que encuentran en su camino.

## **6.2. PAPEL DE LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD Y EN LA EDUCACIÓN**

El tema de la situación de las mujeres en la sociedad de la época es un elemento importante en los libros y tiene un impacto en la vida de las protagonistas. Las limitaciones impuestas por una sociedad dominada por una masculinidad avasalladora relegaban a las mujeres al rol de cuidadoras del hogar, con escasas oportunidades de desarrollo personal y profesional. La cita muestra cómo se esperaba que las mujeres se centraran en las tareas domésticas y en complacer a sus maridos, relegando sus propias aspiraciones y potencial:

“La sociedad dirigida por una avasalladora masculinidad nos relegaba a que fuésemos mujeres que atendieran bien las tareas del hogar. Si algunas sacaban arrojito para estudiar se inclinaban hacia temáticas que tuvieran relación directa con el cuidado de hogar, de sus maridos y los entretenimientos sociales. En realidad, estaban destinadas a sus «labores» y como mucho, a estudiar lectura y escritura...” (Gurruchaga, et al., p. 16).



Sin embargo, algunas mujeres desafiaban las normas y luchaban por su derecho a la educación. En *“La maestra”*, Concepción Arenal, una destacada figura histórica, su deseo de estudiar la llevó a disfrazarse de hombre para asistir a clases en la universidad. Esta anécdota revela el grado de discriminación y hostilidad que enfrentaban las mujeres que buscaban acceder a la educación superior. Gracias a su valentía, Concepción Arenal logró superar los obstáculos y se convirtió en una pionera del feminismo y las ideas progresistas:

“Un día, el rector empezó a sospechar el motivo por el cual ese joven misterioso apenas se quitaba el sombrero, caminaba cabizbajo por la universidad y siempre estaba leyendo. No se relacionaba con sus compañeros. Ni ellos podían presumir de serlo. Así que le citó en su despacho para preguntarle si había algún problema con su integración. Concepción no pudo, entonces, evitar ser descubierta. El rector le permitió continuar sus estudios que duraron tres años. Al final, Concepción consiguió más que su deseada licenciatura de Derecho. Logró ser periodista y escritora. Se convirtió en una auténtica pionera del feminismo, de las ideas liberales y progresistas” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 17-18).

En contraste con la situación común de las mujeres de la época, la madre de María se presenta como una figura poco convencional. Es descrita de la siguiente manera: “Mi madre es una señora con gran personalidad, cosmopolita y liberal, muy alejada de las usuales costumbres españolas...” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 19). Aunque se integró perfectamente en España después de casarse con un hombre de origen vasco, su actitud y mentalidad la distinguían de las normas sociales establecidas en esa época.

Estos ejemplos destacan las restricciones impuestas a las mujeres en la sociedad de la época y cómo algunas de ellas desafiaron esas limitaciones en busca de su vocación y desarrollo personal.

La situación de las mujeres en la educación y los estudios durante aquel periodo era desafiante y reflejaba una clara desigualdad de género. En *“La maestra”*, Victoria Kent, una estudiante de la Residencia de Señoritas, mostraba su determinación por acceder a la educación superior y perseguir sus aspiraciones profesionales. A pesar de haber estudiado asignaturas de Magisterio en la Escuela Normal de Maestros de Málaga, Kent deseaba completar el bachillerato para ingresar a la universidad y cursar Derecho, con el objetivo de convertirse en abogada:

“-¿Tiene estudios?”

-He estudiado asignaturas de Magisterio en la Escuela Normal de Maestros de Málaga, pero ahora quiero terminar el bachillerato completo para poder ingresar en la universidad, donde deseo cursar Derecho. Quiero ser abogada.” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 37)

En el entorno de la Residencia de Señoritas, María de Maeztu y las mujeres que la rodeaban se implicaban cada vez más en debates y encuentros sobre la educación en España, conscientes de las desigualdades existentes. Estos intercambios de ideas dieron lugar a la idea de fundar un club exclusivo para mujeres en Madrid:

"Cada vez se iba integrando con mayor intensidad en el núcleo de mujeres que rodeaban a María de Maeztu, por lo que participaba en los encuentros que mantenían para debatir sobre la educación en España, en qué aspectos se podía mejorar o la enorme brecha que existía entre los derechos de los muchachos y los de las muchachas. En estos encuentros fue tomando forma la idea de fundar en Madrid un club solo para mujeres, semejante a los que ya existían en otros países." (Gurruchaga, et al., 2019, p. 157)

Estas iniciativas reflejaban la necesidad de crear espacios donde las mujeres pudieran desarrollarse académica y personalmente, en un contexto social que aún presentaba desigualdades de género.

En cuanto a los estudios de las mujeres, se observaba un interés creciente en carreras técnicas, como Farmacia, que les permitían combinar la vida laboral con la atención al hogar. Sin embargo, aún persistían obstáculos para las mujeres casadas, quienes necesitaban permiso de sus esposos para trabajar y enfrentaban dificultades para abrir su propio negocio. Además, existían restricciones sociales, como el estigma asociado a que una señorita caminara sola por la calle después del anochecer. Todo esto requería una vigilancia constante por parte de quienes se preocupaban por la educación y el bienestar de las mujeres. En el caso de las novelas estudiadas, María de Maeztu, la directora de la residencia expresaba:

“Con tantas muchachas a mi cargo necesitaba ayuda para controlar que todas mantuvieran un correcto comportamiento. En estos años empezamos a poder matricularnos en las universidades y a ejercer la profesión para la que nos habíamos preparado, pero las mujeres casadas aún tenían que pedir permiso a sus maridos para poder trabajar y recibir el sueldo correspondiente. No era fácil que una mujer pudiera abrir su propio negocio. Estaba mal visto que una señorita caminara sola por la calle tras la caída del sol. Yo tenía que vigilar porque ninguna de mis chicas se viera envuelta en cualquier incidente, ni de día ni mucho menos de noche, puesto que cuando el día

duerme la vida de la noche está indefectiblemente ligada a posibles graves problemas.” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 164)

A pesar de los desafíos y restricciones, muchas mujeres lograron superar las barreras impuestas por una sociedad que aún no reconocía plenamente sus derechos y estudiar otro tipo de carreras a parte de Magisterio:

"Resultaba fascinante verlas acometiendo estudios técnicos y conquistando las denominadas 'carreras de hombres'." (Gurruchaga, et al., 2019, p. 165)

En este contexto, en *“La maestra”*, Isabel Oyarzabal, una escritora malagueña preocupada por la situación de las mujeres en España, destacaba la falta de acceso a la educación y el desconocimiento de sus derechos como individuos:

“-Hay una mujer escritora que es malagueña y se llama Isabel Oyarzabal, que está muy preocupada por la situación de la mujer en España, en su opinión muy por detrás de la del resto de los países europeos.

-Tampoco será para tanto. Yo no te veo tan atrasada.

-El problema no soy yo y las pocas que viven como yo, sino la inmensa mayoría de las mujeres en España, que no tienen acceso a la educación y desconocen sus derechos como individuo. No son conscientes de que tienen los mismos derechos que los hombres y que si no los tienen, han de luchar por conseguirlos. Hasta ahora han vivido encerradas en el ámbito doméstico, pero los derechos deberán salir de ese recinto si quieren conseguir lo que les corresponden. Si no, estarán abocadas a casarse bien o mal para que sea el marido quien las mantenga y, en ese punto deberán soportar todo lo que él imponga.” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 232)

Estas palabras resaltan la importancia de la conciencia y la reivindicación de los derechos de las mujeres en un contexto social que aún no reconocía plenamente su igualdad. La educación y el acceso a los estudios eran elementos cruciales para romper las barreras impuestas y avanzar hacia la igualdad en la sociedad española.

La mayoría de las mujeres vivían encerradas en el ámbito doméstico y si no se empoderaban acabarían dependiendo del matrimonio para su sustento y estarían sujetas a las imposiciones de sus esposos. En *“Historia de una maestra”*, vemos el caso de una joven que estaba estudiando magisterio y expresa que tenía que dejar los estudios por que tenía que casarse: “Sólo una, Remedios, había suspendido, en junio y en septiembre, pero también ella estaba alegre porque de todos modos iba a casarse y decía:

«Qué más da si antes o después lo tenía que dejar...»” (Aldecoa, 1990, p. 7-8)

### 6.3. SITUACIÓN DEL MAGISTERIO

En el contexto histórico y social de la época en la que se desarrollan las novelas, la situación de las mujeres en la educación y los estudios era un tema de gran relevancia y lucha constante por la igualdad de oportunidades. La literatura a través de estas novelas, nos ofrece una mirada profunda a la realidad del magisterio y cómo las maestras se enfrentaban a desafíos y obstáculos en su camino hacia el reconocimiento y la valoración de su labor educativa. A través de reflexiones de las protagonistas como María de Maeztu y Victoria Kent, se evidencia la lucha por la igualdad de derechos, mejores salarios y el acceso a una educación de calidad para las mujeres.

Estas novelas aportan una visión del magisterio y la disparidad existente entre las maestras y los maestros en cuanto a reconocimiento, remuneración y condiciones laborales. Se puede apreciar la lucha de las maestras por obtener igualdad de derechos y mejores salarios, cuando en *“La maestra”*, María expresa: “Como conferenciante aprendí que tenía que aprovechar mis exposiciones públicas para reivindicar los trabajos de los profesores estuvieran mejor remunerados, para levantar su ánimo. Las mujeres que nos incorporábamos a la profesión recibíamos menos parabienes que ellos, pero quedaba patente el hecho de que nuestro ánimo era más elevado que el suyo” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 38) y “Otro tema que repetía en mis frecuentes conferencias era la absoluta necesidad de que se mejorase el sueldo de los profesores, que estaban muy mal retribuidos, por lo que caían más en el desánimo ejerciendo su trabajo. Por ley de 1901 ambos sexos teníamos que cobrar absolutamente lo mismo, pero tuvimos que denunciar, hasta en el Senado, que todavía prevalecía el criterio restrictivo y odioso que rebajaba el sueldo de las profesoras respecto de los profesores.” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 40).

Además, en la novela *“La maestra”* destacan las diferencias en la educación impartida por maestros y maestras: “La figura del maestro tradicional estaba marcada por el rigor y la falta de empatía hacia los niños a su cargo, frente a la educación impartida por las mujeres, que eran más pacientes y sensibles para afrontar las personalidades tan vivas de los niños inquietos. Ejercían de madres, pero en las escuelas. Su actividad no representaba un peligro de adoctrinamiento femenino para los estudiantes. Y así las mujeres tenían algo que hacer en el mundo laboral, pero en lugares sin decisión trascendental para las nuevas políticas sociales. La Escuela Normal de Magisterio notó una importante bajada de matriculaciones en favor de las residentes que deseaban acudir a la Escuela Superior de Magisterio. Su número era elevado, pero muchas

alumnas empezaron a dejar en segundo plano el deseo de ser únicamente profesoras.” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 163).

#### **6.4. MENTALIDAD DE LA ÉPOCA**

A lo largo de los tres libros analizados, se pueden identificar dos bandos de mentalidad claramente diferenciados donde las corrientes más presentes eran la conservadora y la progresista. Estas perspectivas contrastantes influyen en la forma en que se retrata a las maestras y en sus experiencias profesionales. Mientras algunas protagonistas luchan contra las tradiciones y los prejuicios arraigados para implementar cambios educativos, otras se aferran a las convenciones establecidas. Estas diferentes mentalidades reflejan las tensiones sociales y políticas de la época y plantean interrogantes sobre la evolución de la profesión docente.

La mentalidad conservadora se manifiesta a través de críticas y resistencia hacia las maestras y sus métodos innovadores. En la época retratada, la sociedad se encontraba arraigada en roles de género y normas estrictas que limitaban la autonomía y el avance de las mujeres. Algunos individuos y la sociedad en general desconfiaban de las nuevas ideas y veían con recelo cualquier intento de cambio en el ámbito educativo. Esto se refleja en la experiencia de Irene Gal, una de las maestras en *“Diario de una maestra”*, quien se ve atrapada en la división y las expectativas contradictorias de 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” (Medio, 1961, p. 60-61).

Estas críticas y divisiones reflejan la resistencia al cambio y la incompreensión que las maestras enfrentaban en su lucha por implementar métodos educativos más modernos y equitativos.

En *“Diario de una maestra”*, Irene, experimenta críticas y censuras constantes por parte de unos y otros, pero se mantiene fiel a sí misma y a sus principios:

"Constantemente llegan hasta sus oídos censuras y críticas de unos y otros... Le duele haber chocado con las fuerzas vivas... Ha procurado siempre conducirse con tacto, sin molestar los sentimientos de nadie. Claro está que también se ha jurado ser fiel a sí misma, a su concepto de la vida" (Medio, 1961, p. 45-46).

Estas maestras progresistas son conscientes de que su labor no es fácil y que chocan con la mentalidad conservadora predominante en la época, pero, perseveran en su compromiso con la educación.

Es importante destacar que la mentalidad de la época también se refleja en la relación de la sociedad con las maestras. Algunas protagonistas, como María en su experiencia inicial en el barrio de las prostitutas, enfrentan desconfianza y resistencia por parte de la comunidad. La sociedad veía con recelo a estas mujeres que desafiaban los roles de género establecidos y se atrevían a enseñar a las niñas:

"Al principio nadie llevaba a sus hijas a la escuela... Fui consciente del impacto que había supuesto el hecho de establecer mi escuela en el barrio de las putas cuando las vecinas suspendieron los bailes y el más profundo silencio durante el día para no interferir en mis labores docentes" (Gurruchaga, et al., 2019, p. 21-22).

Este cambio en la mentalidad de la sociedad muestra que las maestras, a través de su trabajo y dedicación, lograron ganarse el respeto y el reconocimiento de la comunidad. A medida que las personas iban conociendo el valor y los beneficios de la educación, comenzaron a cambiar su percepción y a valorar la labor de estas.

## **6.5. CONDICIONES DE LAS ESCUELAS**

Las condiciones en las escuelas en las que las protagonistas trabajaban eran muy precarias y descuidadas. Desde la falta de limpieza y mantenimiento hasta la escasez de mobiliario y recursos educativos, las escuelas reflejaban el abandono y la falta de inversión en la educación. Sin embargo, las maestras de estas novelas no se resignaron a estas condiciones y se esforzaron por adecuar y mejorar sus espacios de trabajo.

María, en su primera escuela en el barrio de San Francisco, se encontró con un espacio oscuro, sucio y abandonado. Pero ella estaba determinada a convertirlo en un lugar digno de educación para las niñas desfavorecidas:

"Permanecí un buen rato sola, encerrada en aquel lugar oscuro observando cómo todo estaba lleno de polvo... Alguna rata echó a correr ante una inusual presencia... Poco me importó porque, después de muchas batallas con el ayuntamiento, al fin había conseguido un espacio donde educar a las mujeres" (Gurruchaga, et al., 2019, p. 15).

María emprendió la tarea de limpiar y ordenar la escuela, buscando materiales y mobiliario para crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Con la ayuda de su hermana Ángela y otros colaboradores, logró convertir aquel antiguo almacén en una escuela acogedora:

“Emprendí camino a casa y me proveí de una escoba de paja, un cubo de agua, cepillos para raspar el suelo... Mis hermanos también se entusiasmaron con mi proyecto... Durante días enteros la veía rodeada de telas con las que confeccionaba cortinas para decorar las ventanas... Mi hermano Gustavo, el pintor, me regaló un montón de sus sensacionales dibujos con los que decoré toda la escuela” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 20-21).

Gabriela en *“Historia de una maestra”*, por su parte, también se involucra en la mejora de las condiciones de la escuela en la que trabaja. A través de su entusiasmo y dedicación, organiza y embellece el aula, proporcionando material y recursos para los alumnos:

Al principio de la novela se aprecia a una Gabriela muy involucrada y con muchas ganas de hacer todo lo que pueda por los niños y la escuela... Hace las mejoras pertinentes para llevar a cabo lo recién comentado distribuyendo a los alumnos por grupos, dotando tanto al aula como a los alumnos de material, organizando y embelleciendo el aula.

Estos ejemplos muestran cómo las protagonistas no se conformaron con las condiciones iniciales de las escuelas, sino que se esforzaron por adecuarlas y hacer de ellas espacios propicios para la educación. A través de su dedicación lograron transformar lugares desatendidos en entornos adecuados para el aprendizaje.

## **6.6. MÉTODOS DE ENSEÑANZA**

En las novelas, se exploran diversas metodologías educativas y sus implicaciones en el ámbito escolar durante un período crucial de la historia española: la II República. A lo largo de la historia, se presentan las experiencias de diferentes protagonistas y se analizan las metodologías renovadoras que aplican, contrastándolas con las metodologías conservadoras de las maestras antiguas protagonistas también de las novelas. Además, se examinan los cambios en la educación impulsados por la II República, como la promoción de la educación laica y pluralista, así como los programas innovadores, como las Misiones Pedagógicas. A través de estas temáticas interrelacionadas, se evidencia la importancia de la pedagogía y las condiciones educativas en la formación de las generaciones y el impacto social de las reformas educativas.

En cuanto a las metodologías renovadoras de las protagonistas, es importante destacar que no solo se centraban en la enseñanza en el aula, sino que también buscaban oportunidades para que los estudiantes aprendieran de manera práctica y vivencial. María, por ejemplo, llevaba a sus estudiantes a la calle para que tuvieran contacto directo con la realidad y pudieran aplicar lo que aprendían en el aula:

“Con frecuencia me llevaba al grupo de estudiantes a la calle porque prefería que aprendieran de manera empírica y asimilaban mejor las materias cuando las mantenía en contacto con la realidad” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 24).

Esto refleja un enfoque pedagógico basado en la experiencia y el aprendizaje activo, que va más allá de la memorización y busca desarrollar la capacidad de interpretar y reconstruir ideas. Además, las protagonistas también se preocupaban por crear un ambiente educativo enriquecedor y estimulante. María, por ejemplo, decoraba las paredes de su escuela con poemas y dibujos para crear un entorno atractivo y motivador para sus alumnas, demostrando su compromiso con el estímulo de la creatividad y el gusto por la literatura:

“Mi amigo el poeta Ramón Bastera me obsequió con un montón de poemas para ponerlos por las paredes y que pudiera disfrutarlos todo aquel que nos visitara” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 20-21).

En contraste, las maestras antiguas que aparecen en “*Historia de una maestra*” y “*Diario de una maestra*” representan en gran medida metodologías conservadoras y tradicionales. La señora Obaya, por ejemplo, se resistía a adoptar métodos modernos y se aferraba a sus propias prácticas y creencias sobre la enseñanza:

“Aquí, en el armario, están los tesoros que la buena y vieja señora Obaya se negó a sustituir por el material moderno que corresponde a los modernos tiempos... No faltaría más sino que después de vieja tuviera una que andarse con modas nuevas” (Medio, 1961, p. 25-26).

“La señora Obaya es su antecesora en el cargo. La vieja y buena señora Obaya se ha jubilado después de cincuenta años de servicios prestados a la patria. Para la vieja y buena señora Obaya, no existía otro método de enseñanza que «el método Machaca». Y un lema en su profesión: «La letra con sangre entra».” (Medio, 1961, p. 23).



“—Mujer... Uno no entiende mucho de estas cosas de la enseñanza... Yo digo que sí... que bueno... que antes se enseñaba bien al que quería aprender... ¡Qué regletazos daba la vieja!... Pero como aprender... uno aprendía... Bueno, ahora parece que se enseña de otra manera.” (Medio, 1961, p. 63).

En “*Historia de una maestra*”, cuando Gabriela se encuentra en el tercer pueblo, podemos ver dos modelos opuestos de maestra en el momento que viene Elisa, la cuñada del alcalde a visitarles. Esta era la antigua maestra y se acababa de jubilar. Tanto ella como el alcalde hablaban del trato que tenía Elisa con los niños. Los testimonios de Elisa reflejan que tiene una mentalidad tradicional, basada en la disciplina y el castigo como herramientas para mantener el orden en el aula. Muestra una actitud autoritaria y represiva hacia los niños, como se puede observar en las siguientes frases: “Al principio te será difícil pero ya te irás acostumbrando. Los chicos son como animales pero hay que domarles. Y cuando no respondan, palo...” “Esta sí que ha sido buena maestra. En la escuela que estaba los chicos no se le movían. Y menudo respeto le tenían...”. (Aldecoa, 1990, p. 29)

Esta resistencia al cambio y la adhesión a métodos más tradicionales y el uso del castigo como herramienta de disciplina, ilustran una mentalidad conservadora en la educación. Por otro lado, la II República Española introdujo importantes cambios en la educación que influyeron en las metodologías utilizadas por las protagonistas. Uno de los cambios más significativos fue la promoción de una educación laica y pluralista, que se reflejó en la eliminación del Crucifijo de las escuelas y otros signos religiosos:

"El Alcalde tomó la palabra... nos hemos reunido aquí para haceros saber que de orden del Gobierno se va a proceder a quitar el Crucifijo de las escuelas" (Aldecoa, 1990, p. 83-84).

Además, la II República implementó programas educativos innovadores, como las Misiones Pedagógicas, que llevaban recursos culturales y educativos a comunidades rurales y desfavorecidas. Estas misiones proporcionaron acceso a libros, películas y otras formas de conocimiento a aquellos que tenían menos oportunidades de educación:

“Un acontecimiento inesperado vino a alegrar nuestras vidas... las Misiones Pedagógicas... viajaban cargados de libros, películas, gramófonos... para compartir con la gente una fiesta de cultura” (Aldecoa, 1990, p. 91).

Estas iniciativas contribuyeron a ampliar el alcance de la educación y brindaron a las protagonistas y a sus estudiantes nuevas herramientas y recursos para enriquecer sus experiencias de aprendizaje.

## 6.7. CAMBIOS POLÍTICOS Y SUS CONSECUENCIAS

Como hemos comentado anteriormente, el precario nivel salarial de los maestros y maestras era motivo de preocupación, una realidad que María de Maeztu denunciaba en sus conferencias. No obstante, con la llegada de la II República, surgieron expectativas de cambio en este aspecto crucial, ya que, la educación se perfilaba como eje central de las reformas republicanas, lo que incluía la subida de sueldo de los maestros y maestras. Tal y como expresa Gabriela en “Historia de una maestra”:

“Parecía que la República iba a hacer de la enseñanza el corazón de su reforma.

Una medida que nos reconfortó fue la necesaria subida de los sueldos del Magisterio. Nosotros, con dos sueldos, apenas podíamos vivir modestamente. ¿Cómo vivirán, nos preguntábamos, familias completas que dependen de un solo sueldo de maestro?” (Aldecoa, 1990, p. 90-91)

En cuanto a los cambios y desafíos en la II República y la Guerra Civil, la novela nos presenta el contraste entre los avances logrados durante la República y el retroceso sufrido durante el conflicto bélico. Durante la II República, se producen mejoras significativas en el ámbito educativo y en el reconocimiento de las mujeres en la profesión docente. Sin embargo, con el estallido de la Guerra Civil, se desencadenan situaciones adversas que impactan directamente en la vida de las maestras:

"Lo de ejercer la profesión quedó en proyecto... estamos en guerra y en plena guerra nadie piensa en la educación, ni en cuantas cosas puedan considerarse un lujo" (Medio, 1961, p. 125)

“Del otro... del dolor de su fracaso como maestra.

(—Está visto que he fracasado...)

Se rebela:

(—... ¡no! No he fracasado como maestra. Yo creo que mis métodos son buenos. Estoy segura. He fracasado... ¿cómo diría?... Me ha fallado la diplomacia. Max tenía razón. He chocado con las fuerzas vivas del pueblo y... claro, sucedió lo que tenía que suceder. Falta de tacto... Bien, será mejor no pensar en ello.)” (Medio, 1961, p. 120-121)

Estas citas reflejan cómo el contexto bélico afecta la labor docente de una de las protagonistas de las novelas, Irene Gal. Las circunstancias de cambio en la profesión, el impacto del entorno y los cambios y desafíos en la II República y la Guerra Civil fueron elementos interconectados que moldearon la experiencia de las maestras protagonistas.

## 6.8. APORTACIONES DE LAS MAESTRAS

Las protagonistas de la novela se destacan por las diversas aportaciones que realizan en su labor como maestras. En *“La maestra”* desde el inicio de la historia, se aprecia el compromiso y la dedicación de María y otros personajes en ayudar a sus alumnos y mejorar su entorno educativo. Una de las formas en las que contribuyen es a través de la promoción de la higiene y el cuidado personal de los niños: “Con mi paga de maestra compraba en el viejo mercado piezas de tela con las que les tejía delantales a las niñas y les regalaba barras de jabón... Conseguí que muchas de mis discípulas pobres... fuesen a clase limpias y resplandecientes” (Gurruchaga, et al., 2019, p. 23). Esta cita muestra cómo María se preocupa por la salud y la dignidad de sus alumnos, fomentando la limpieza y el cuidado personal como aspectos fundamentales para su bienestar.

Además de su compromiso con la enseñanza formal, las protagonistas se involucran en otros aspectos de la comunidad. En *“Historia de una maestra”* podemos apreciar la alfabetización y la escasa educación que prevalece entre los habitantes del pueblo. Este hecho se ilustra en una secuencia particular del libro, donde narra que una mujer del pueblo ha experimentado la muerte de varios de sus hijos: “—Ha criado a cinco, es verdad, pero se le han muerto ya tres.” y “—Ignorancia —dijo— y el abandono en el que viven. Sólo el veterinario viene de vez en cuando por la cuenta que le tiene. Cobra una iguala por los animales de cada vecino. Pero el médico no, el médico no cobra igualas y viene cuando puede.”(Aldecoa, 1990, p. 24-25). La mujer, desesperada por encontrar respuestas acude a Gabriela, la maestra, pidiéndole consejo sobre qué puede hacer con su hija enferma: “Señora maestra, a ver si usted sabe qué le pasa a la niña, que cada vez la veo más ruin, que se me va a morir...” (Aldecoa, 1990, p. 23-24). Esta escena pone de relieve el papel fundamental que desempeñaron las maestras en un entorno rural donde apenas había acceso a los servicios básicos y eran las únicas fuentes de información en el pueblo.

También se comprometieron en mejorar la educación de adultos y la coeducación. Gabriela, junto a Ezequiel, su pareja, el cual también es maestro, crean las clases para adultos con el objetivo de brindar conocimientos de interés y promover la alfabetización entre las mujeres del pueblo. También trabajan para lograr la coeducación en la escuela, buscando superar la

segregación por género y establecer una enseñanza más igualitaria tratan de conseguir pasar de la escuela segregada por género a una escuela mixta en la que se establezcan por niveles o edades. Estas acciones reflejan su compromiso con la igualdad de oportunidades y la creación de un entorno educativo inclusivo.

“Por eso prefería tenerlos juntos. Me parecía que se estimulaban más, que las características de los unos ayudaban a completar los rasgos de las otras. Juntos, se desarrollaban mejor como personas. Ezequiel estaba de acuerdo y se desesperaba.

«¿Cómo es posible», decía, «que se mantengan las estructuras tradicionales? ¿Para cuándo la coeducación?»” (Aldecoa, 1990, p. 115)

Asimismo, las protagonistas de *“Historia de una maestra”* se implican en la educación de aquellos alumnos que necesitan una atención especial. En el caso de Mateo, el hijo mayor de Marcelina, Gabriela y Ezequiel se esfuerzan por brindarle una educación adaptada a sus necesidades, buscando ayudarlo a superar sus dificultades: "Debemos asistir a la escuela... Hay que pensar en buscarle un lugar donde pueda aprender un oficio por sencillo que sea..." (Aldecoa, 1990, p. 128). Esta cita muestra su preocupación por el desarrollo integral de los alumnos, incluso aquellos con capacidades diferentes.

La labor de las protagonistas no se limita únicamente al ámbito educativo, sino que también se extiende a la vida personal de los estudiantes. Gabriela asume el papel de educadora no solo en el aula, sino también fuera de horas de clase, brindando apoyo y enseñanza a jóvenes como Mila, quien cuida a su hija: "Esta niña de quince años acabó siendo también alumna mía fuera de horas..." (Aldecoa, 1990, p. 130).

En resumen, las novelas destacan las múltiples aportaciones de las protagonistas en su labor como maestras. Desde promover la higiene y el cuidado personal hasta involucrarse en la educación de adultos, fomentar la coeducación y brindar apoyo a alumnos con necesidades especiales, su compromiso y dedicación trascienden los límites de la enseñanza formal. Estas acciones reflejan su vocación de servicio, su preocupación por el bienestar integral de los estudiantes y su papel como agentes de cambio en la comunidad. A través de estas aportaciones, la literatura nos invita a reflexionar sobre el impacto que pueden tener los maestros en la vida de sus alumnos y en la transformación de la sociedad.

En cuanto a si las novelas se ajustan a la realidad de la época en cuestión, se ha puesto el foco en cómo eran las maestras, mujeres y la sociedad de la época mostradas en las obras, contrastándola con la información del marco teórico.

En las novelas ambientadas en entornos rurales *Diario de una maestra* e *Historia de una maestra* la sociedad representada, es decir, la gente del pueblo si que se ajusta a cómo era la sociedad rural de época, ya que, como se ha mencionado anteriormente, se retrata una sociedad analfabeta en la que la educación no era considerada una prioridad. Esto se evidencia en situaciones en las que se menciona que había niños en el pueblo que no asistían a la escuela debido a la necesidad de trabajar y ayudar a sus familias. Además, se destaca que la sociedad rural tenía una mentalidad cerrada y conservadora, lo cual se refleja en la falta de importancia otorgada a la educación y en la presencia de personaje como el cura, el cual tiene mucho prestigio en la sociedad rural, protagonizando de esta manera ideas tradicionales basadas en la religión. Por otro lado, la novela *La maestra: la apasionante historia de María de Maeztu y la Residencia de Señoritas*, una ciudad con mayor apertura a ideas modernas, muestra un pensamiento más liberal reflejado en la educación y en protagonistas de la novela que luchan por sus derechos. Se observa un contraste con la sociedad rural, ya que en la ciudad se abren oportunidades para un enfoque más progresista en la educación.

En cuanto a la representación a través de la literatura de las mujeres de la época es bastante ajustada ya que en la novela donde más se habla de la situación de estas es *La maestra: la apasionante historia de María de Maeztu y la Residencia de Señoritas*. Esta es una novela histórica en la que cuentan testimonios reales por eso se acerca bastante a la realidad. Por último, en cuanto a la representación de las maestras también se ajusta en gran medida con la realidad puesto que *aunque en Historia de una maestra* combina elementos ficticios también se hace una interpretación personal de los eventos. Por otro lado, *Diario de una maestra* evoca elementos autobiográficos que ofrecen un relato cercano y como acabamos de comentar *La maestra* al ser una novela histórica nos cuenta sucesos reales.

En relación a la elección de los libros, la fecha de publicación de las obras tiene un impacto significativo en la manera en que se cuentan los hechos y en la forma en que se abordan las temáticas relacionadas con las maestras y la educación. Cada una de las obras analizadas se publicó en momentos temporales diferentes, lo que se refleja en su enfoque y en la perspectiva que ofrecen.

“*Historia de una maestra*” de Josefina Aldecoa fue publicada en 1990, varias décadas después de los eventos narrados en la novela. Esta distancia temporal le permite a la autora reflexionar y

analizar los sucesos desde una perspectiva más madura y con una visión crítica de la situación política y social de la época. Aldecoa utiliza elementos ficticios y una interpretación personal de los eventos para presentar una narrativa comprometida y denunciar las injusticias y dificultades que enfrentaban las maestras desde el reinado de Alfonso XIII hasta el comienzo de la Guerra Civil Española.

Por otro lado, *“Diario de una maestra”* de Dolores Medio fue publicado en 1961, apenas unos años después de la Guerra Civil española. Esta cercanía temporal entre los hechos narrados y la fecha de publicación otorga a la obra un sentido de inmediatez y autenticidad. El formato del diario personal de la protagonista, Gabriela, nos sumerge directamente en sus vivencias y pensamientos, permitiéndonos apreciar la crudeza de los desafíos que enfrentaba como maestra durante aquellos años difíciles. La obra refleja la influencia directa de los acontecimientos históricos en la vida de la protagonista y en su labor docente.

En el caso de *“La maestra: La apasionante historia de María de Maeztu y la Residencia de Señoritas”* de Carmen Gurruchaga y Mariló Montero, la fecha de publicación es la más reciente, en 2019. Esta novela histórica se ambienta en la vida de María de Maeztu y la vida de las estudiantes en la Residencia de Señoritas, así como en los acontecimientos políticos y culturales de la España del siglo XX. Aunque la historia se desarrolla en un período anterior al de la publicación de la obra, la perspectiva contemporánea de las autoras permite una revisión y reinterpretación de la figura de María de Maeztu y su legado educativo. La obra establece un puente entre el pasado y el presente, ofreciendo una reflexión sobre la importancia de la educación y la igualdad de género en la actualidad.

Al comparar las tres obras, podemos identificar similitudes y diferencias en la manera en que se abordan las temáticas relacionadas con las maestras y la educación. En todas ellas, se destaca el compromiso y la lucha de las maestras por mejorar la educación y superar las dificultades que enfrentan en su labor.

## **7. CONCLUSIONES**

### **7.1. RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN**

Tras un exhaustivo análisis de las obras literarias analizadas, así como de fuentes históricas y teóricas hemos podido dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación. Como acabo de decir, se han respondido en gran parte en el análisis de las obras, pero se va a proceder a hacer unas pequeñas conclusiones de la investigación en general.

La elección de obras ha sido acertada, ya que nos han proporcionado una visión general y panorámica de la vida de las maestras en la época analizada, y nos han ofrecido información valiosa sobre los diversos aspectos y fenómenos que influyen en su vida, como el contexto histórico, la mentalidad de la época, las políticas educativas, así como la sociedad de aquel tiempo.

En estas obras literarias, hemos encontrado retratos realistas de las maestras, que van más allá de estereotipos. Cada una de las protagonistas refleja distintas facetas y roles de la vida docente, permitiéndonos apreciar las complejidades que enfrentaban en su día a día. Además, las novelas también nos han brindado una mirada detallada de cómo la educación era concebida y valorada en aquel tiempo, y cómo el rol de las mujeres como maestras se inscribía dentro de una sociedad con una mentalidad principalmente conservadora. El análisis de las obras literarias y el marco teórico han permitido conocer aspectos significativos de la realidad del magisterio en esa época. Se ha evidenciado que las maestras enfrentaban condiciones laborales precarias, salarios bajos y limitadas oportunidades de desarrollo profesional. Por otro lado, el análisis comparativo de las obras literarias ha permitido identificar cómo las maestras eran presentadas en diferentes contextos históricos y sociales. Se apreció cómo sus experiencias, aspiraciones y luchas variaban dependiendo de los momentos históricos que vivieron y los entornos culturales en los que se desarrollaron. A lo largo del análisis, se identificaron patrones recurrentes en la representación de las maestras en las obras literarias. Estos incluyeron su compromiso con la educación, su dedicación a los alumnos y su importancia en la sociedad como formadoras de futuras generaciones. También se apreciaron diferencias en la forma en que fueron presentadas, influenciadas por las circunstancias históricas y las perspectivas de los autores. La investigación reveló que la mentalidad conservadora y tradicional de la sociedad influyó en la educación, limitando su labor. Por otro lado, la llegada de la Segunda República trajo consigo reformas educativas que ofrecieron oportunidades para un enfoque más progresista en la enseñanza y la

educación de las mujeres, aunque estas transformaciones también se vieron afectadas por los cambios políticos y sociales de la época. El estudio de fuentes históricas y el contexto de la época proporcionaron información sobre la formación académica y profesional de las maestras. Se constató que, en general, el acceso a la educación era limitado para las mujeres, y las maestras enfrentaban obstáculos en su desarrollo profesional debido a las normas de género y las políticas educativas de la época. Las representaciones literarias y los datos históricos evidenciaron cómo la entrada de las mujeres al mundo profesional, especialmente como maestras, desafiaba las expectativas de género de la época. Aunque enfrentaban desafíos en sus roles familiares y sociales, también mostraron su capacidad para transformar y enriquecer la educación y la sociedad en su conjunto.

## **7.2. APORTACIONES**

Debido a la escasez de trabajos encontrados sobre análisis de maestras en la historia contemporánea, una de las principales aportaciones de este trabajo de investigación es haber brindado una visión sobre cómo las maestras del primer tercio del siglo XX fueron retratadas en la literatura en dos contextos distintos, la labor de las maestras en un entorno más rural y la situación de las mujeres en los estudios. Asimismo, este trabajo ha permitido contextualizar la vida de las maestras dentro de los acontecimientos históricos y las reformas educativas que caracterizaron el primer tercio del siglo XX, enriqueciendo nuestra comprensión de cómo las maestras se desenvolvían en un entorno socio político cambiante. Sin embargo, este trabajo también ha enfrentado ciertas limitaciones. Una de las principales fue la escasez de fuentes específicas sobre la educación de las mujeres y las maestras en ese periodo histórico. El acceso a información detallada sobre la vida y experiencias de las maestras de la época fue un desafío, lo que pudo afectar la amplitud y profundidad del análisis.

## **7.3. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES**

Dada la dificultad para encontrar fuentes específicas sobre la educación de las mujeres y las maestras del primer tercio del siglo XX, se sugiere que futuras investigaciones se enfoquen en la recopilación y análisis de materiales y documentos históricos más detallados. También se recomienda llevar a cabo más investigaciones sobre obras literarias y cinematográficas que representen a las maestras durante todo el siglo XX, ya que no hay casi estudios en esta área. Así como, analizar un espectro más amplio de obras permitirá una comprensión más completa y detallada de cómo fueron retratadas y cómo evolucionaron sus roles a lo largo de las décadas.



## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, F. E. (2015). Maestros y maestras en la narrativa de Posguerra y Democracia (imágenes didácticas de lectura y escritura). Alabe, (12).
- Alzina, R. B. (2004). Metodología de la investigación educativa (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Araquistain, L. (1960). El krausismo en España. In Cuadernos del Congreso por la Libertad de la Cultura París (No. 44, pp. 3-12).
- CAPEL MARTÍNEZ, ROSA M<sup>a</sup> (1986). El trabajo y la educación de la mujer en España. Madrid: Ministerio de la Cultura, Instituto de la Mujer
- Castro, A. M. P., & García, M. J. M. (2015). PORTO UCHA, Ángel Serafín y Vázquez Ramil, Raquel: María de Maeztu. Una antología de textos, Madrid, Dykinson, 2015, 311 pp. Historia de la Educación, 34, 445-447.
- Cieza García, J. A. (1986). Mentalidad y educación en España durante el primer tercio del siglo XX. Historia de la educación: Revista interuniversitaria.
- COLMENAR ORZAES, CARMEN (1983). “Contribución de la Escuela Normal Central de Maestros a la educación femenina en el siglo XIX (1858–1887)”. Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación, 2, 105–112.
- de Azúa, E. R. (2000). Un primer balance de la educación en España en el siglo XX. Cuadernos de historia contemporánea, 22, 159. (la educación en el siglo XX)
- de Miguel, G. C. (1998). La renovación de la cultura española a través del pensamiento alemán: Krause y el Krausismo. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, (22), 137-154.
- de Monterrey, T. E. C. (2005). Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- ESCOLANO BENITO, AGUSTÍN (2002). La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y cultura pedagógicas. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Esteban, N. A. (2005). Ideales y expectativas: la evolución de las relaciones de género en el primer tercio del siglo XX. Gerónimo de Uztariz, (21), 67-80.

- Felipe, J. L. (2014). La Institución Libre de Enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo. *Citius, altius, fortius*, 7(2).
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39), Valencia, Nau Llibres, 1984
- Flecha García, C. (1997). La vida de las maestras en España. *Historia de la Educación*, 16, 199-222.
- González Pérez, T. (2010). Aprender a enseñar en el siglo XIX: la formación inicial de las maestras españolas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Grosso, B. (2000). La trayectoria del movimiento obrero en Europa occidental en el siglo XX: realizaciones, fracasos y mutaciones. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, (3), 1.
- Gurruchaga, et al., (2019). La maestra, la apasionante historia de María de Maeztu y la Residencia de Señoritas. La Esfera de los Libros, Madrid
- Jiménez, M. C. M. (2010). Textos literarios contemporáneos: literatura española de los siglos XX y XXI. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Kwon, E. H. (1995). La proyección cuentística en Dolores Medio.
- Leal Canales, J. A. (2015). El maestro de escuela rural en la narrativa española del siglo XX.
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Marenales, E. (1996). Educación formal, no formal e informal. *Temas para concurso de maestros*, 1-9.
- Medina-Vicent, M. (2014). El papel de las trabajadoras durante la industrialización europea del Siglo XIX. Construcciones discursivas del movimiento obrero en torno al sujeto “mujeres”.
- Medio, Dolores (1961). *Diario de una maestra*. Ediciones Orbis-Destino S.A., Barcelona.
- MORENTE VALERO, Francisco: La escuela y el Estado Nueva La depuración del Magisterio nacional (1936-1943), Valladolid, Ambito, 1997.

- Montero, M. (2009). El acceso de la mujer española a la universidad y su proyección en la vida pública (1910-1936): comparación de las iniciativas de Pedro Poveda y de la Institución Libre de Enseñanza.
- Oliver, J. G. (2008). El análisis de contenidos:¿ qué nos están diciendo?. *Revista de calidad asistencial*, 23(1), 26-30.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, *Boletín Oficial del Estado*, 312, 29 de diciembre de 2007.
- Pérez, T. G. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (21), 175-198.
- Ramil, R. V. (2015). La Residencia de Señoritas de Madrid durante la II República: entre la alta cultura y el brillo social. *Espacio, tiempo y educación*, 2(1), 323-346.
- Regidor, T. G. (2016). Sobre el influjo de la ile en la educación española. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (16), 11-28.
- Rodríguez, A. B. R. (2010). Evolución de la educación. *Pedagogía magna*, (5), 36-49.
- Rodríguez Aldecoa, Josefina (1990). *Historia de una maestra*. Círculo de Lectores, Barcelona
- Sánchez Silva, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa, *Mundo Siglo XXI*, 1, 115-118.
- Trilla, J., & i Marfull, A. S. (1986). *La educación informal*. Promociones Publicaciones Universitarias.
- Universidad de Valladolid (s.f.). Competencias generales y específicas. Recuperado de [https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrad os/\\_documentos/edinfpa\\_competencias.pdf](https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrad os/_documentos/edinfpa_competencias.pdf)
- VIÑAO FRAGO, ANTONIO (2004). *Escuela para todos. Educación y Modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Viñao Frago, A. (2007). Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX: la JAE como pretexto. *Revista de educación*.

## **HEMEROTECAS**

Atrapalibros. (2019). «La Maestra», la apasionante historia de María de Maeztu y la residencia de señoritas. *Atrapalibros*. Recuperado de: <https://www.atrapalibros.es/la-maestra-la-apasionante-historia-de-maria-de-maeztu-y-la-residencia-de-senoritas>

Biblioteca Nacional de España. (s. f.). *Introducción a la novela histórica*. *Biblioteca Nacional de España*. Recuperado de: [https://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/novela\\_historica/Introduccion/](https://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/novela_historica/Introduccion/)

Chica, M. Á. (2017, 27 mayo). Josefina Aldecoa, Historia de una maestra. *elDiario.es*. Recuperado de: [https://www.eldiario.es/cantabria/cantabros-con-historia/josefina-aldecoa-historia-maestra\\_132\\_3375477.html](https://www.eldiario.es/cantabria/cantabros-con-historia/josefina-aldecoa-historia-maestra_132_3375477.html)

*La Vanguardia*. (s. f. ). *Dolores Medio - Biografía y mejores libros*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/libros/autores/dolores-medio-44432>

## 8. ANEXOS

A continuación, presentamos la plantilla de análisis de contenidos utilizada durante la lectura de los libros, que ha sido fundamental para examinar los aspectos pertinentes. Aunque no se ha seguido de forma rígida, ya que en ciertas obras nos centramos en determinados aspectos más que en otros, y viceversa. Es decir, hemos identificado aspectos generales que se encuentran presentes en las tres obras, así como aspectos más específicos que no se han abordado en todas ellas.

### **PLANTILLA DE ANÁLISIS DE CONTENIDOS:**

- Contexto histórico y educativo
- Situación de la educación de las mujeres en esa época
- Principal problema de la educación en esos años
- Perfil de la maestra /elementos que la caracterizan  
(como es, formación, clase social, formas de ser)
- Tema principal de la trama
- Escenarios en los que desenvuelve  
(rural, urbano...)
- Papel de la maestra en la sociedad (qué relación tiene con la sociedad)
- Temas en los que se involucra  
(familia, política..)
- Temas que le afectan a la maestra, retratados en la obra
  1. problemas contexto histórico-cultural
  2. problemas por su posición de mujer
  3. problemas personales
- Relación entre personajes y contexto histórico
- ¿Se reflejan en esas historias la realidad histórica del momento que conozco?
- Papel que desempeñan los otros personajes relevantes
- Ideas que aporta
- Mentalidad o ideales de los personajes representados
- Situación de las mujeres
- Situación de las mujeres en los estudios
- ¿Como era concebido el magisterio?/ Condiciones de las escuelas