

Análisis sociohistórico de la incorporación de la mujer a la profesión docente en España

A socio-historical analysis of the process of women's entry into the teaching profession in Spain

Lucía Sánchez-Urán Díaz¹

Héctor Monarca²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/osrplqn7k>

Resumen

Este artículo ofrece un análisis sociohistórico para entender cómo y por qué las mujeres comienzan a ejercer la docencia en el siglo XIX, enfocándose especialmente en el caso de España. Para ello, se ha analizado la legislación de la época y diversas investigaciones sobre el tema. A través del estudio de algunos ejemplos relevantes en el contexto internacional de la época, se exploran los factores que influyeron en este fenómeno. El análisis muestra que el incremento de mujeres en la docencia en España durante el siglo XIX fue el resultado de una convergencia de factores económicos, sociales, culturales, ideológicos y legislativos. Estos factores crearon un contexto favorable para que las mujeres asumieran un papel activo en la educación. Aunque no existe una única explicación para este proceso, el estudio de estos elementos ofrece una comprensión más completa de la transformación del rol de la mujer en el sistema educativo

Palabras clave: profesión docente; feminización; estudio histórico; España

Abstract

This paper presents a socio-historical analysis of the factors that led to the emergence of women as teachers in the 19th century, with a particular focus on the case of Spain. In order to achieve this objective, the legislation of the period in question and a number of research studies on the subject have been subjected to analysis. By examining a number of pertinent cases from the international context of the period, this study aims to identify the factors that shaped this phenomenon. The analysis demonstrates that the increase in female participation in teaching in Spain during the nineteenth century was the result of a convergence of economic, social, cultural, ideological and legislative

¹ Profesora en la Universidad Camilo José Cela. Doctora en Educación (Cum Laude) por la Universidad Autónoma de Madrid (2021) con la tesis “La iniciación profesional docente: las trayectorias personales del profesorado principiante”. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (2013) y miembro activo del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). lucia.sanchezurán.díaz@gmail.com

² Licenciado en Cs. de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctor en educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Es funcionario en excedencia del cuerpo de enseñanza secundaria (Comunidad de Madrid). Actualmente es TU del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y director de la Revista Educación, Política y Sociedad. Sus líneas de investigación se centran en las relaciones entre sociedad, Estado y educación. hector.monarca@uam.es

factors. These factors created a favourable context for women to assume an active role in education. While there is no single explanation for this process, the study of these elements offers a more complete understanding of the transformation of women's role in the educational system.

Keywords: teaching profession; feminization; historical study; Spain

Introducción

En la actualidad, la feminización de la profesión docente es un hecho evidente: las mujeres están presentes en la profesión de manera mayoritaria. En España, las mujeres representan el 72,4% del profesorado de las Enseñanzas del Régimen General no universitarias, aunque con importantes diferencias entre etapas educativas. En centros de Educación Infantil representan el 97,6% del total de docentes, 79,7% en centros de E. Primaria y en centros de Educación Primaria y ESO 72,6% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). San Román (1998) afirma que la presencia mayoritaria de maestras en los primeros niveles del sistema educativo no es algo natural ni casual, sino que responde a procesos históricos, culturales, políticos, económicos y religiosos.

En este sentido, para comprender los procesos por los que se llegó a la situación actual, en este trabajo se ofrece un análisis sociohistórico que da cuenta de cómo ha sido el ingreso de la mujer a la carrera docente: ¿cómo y por qué las mujeres comienzan a ejercer la profesión docente en España? El foco se situará en los múltiples factores que han sido determinantes y explican el aumento del porcentaje de mujeres en la profesión docente.

El análisis se centra en la segunda mitad del siglo XIX, específicamente entre 1857, con la aprobación de la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano), y 1900, con la publicación del Real Decreto de 6 de julio de 1900³, cuyo objetivo fue la reorganización de las Escuelas Normales y de la Inspección de Primera Enseñanza. Este recorte temporal se justifica por la importancia de estas normativas como hitos en el desarrollo educativo de España (Ruiz Berrio, 1976). La Ley Moyano (1857) fue crucial en tanto que estableció la primera regulación integral del sistema educativo español, sentando las bases para la educación moderna en el país. Por otro lado, el Real Decreto de 6 de julio de 1900 se aprueba principalmente como respuesta a la reducción de la formación en el magisterio elemental que supuso el Real Decreto de 23 de septiembre 1898⁴ (Lorenzo, 1996). El Real Decreto de 6 de julio de 1900 vuelve a organizar dicha formación en dos años, frente a los dos cursos de cinco meses cada uno de la anterior normativa. La formación del magisterio quedaba organizada en tres grados: elemental (dos años), superior (dos años tras el elemental) y normal (un curso más). Estos decretos redefinieron la estructura y los requisitos de la formación docente, preparando a profesores de Escuela Normal e inspectores (Santander, 2010). Además, el 18 de abril de 1900 se aprobó el decreto que dio origen al Ministerio de Instrucción Pública, siendo este un hito en la administración educativa.

³ El Real Decreto de 6 de julio de 1900. Reorganización de las Escuelas Normales.

⁴ El R. D. de 23 de septiembre de 1898, modificaba la duración de la formación de las Escuelas Normales Elementales en dos cursos de cinco meses (véase: Art. 11)

El objetivo de este artículo es identificar y analizar las causas de la incorporación de la mujer al trabajo docente en España. Para alcanzar el objetivo propuesto utilizaremos el método histórico siguiendo las cuatro etapas que expone Ruiz Berrio (1976): la heurística, la crítica, la hermenéutica y, por último, la exposición.

El trabajo comienza analizando la situación de las docentes en otros países durante el período seleccionado. El examinar la situación de la mujer en el contexto educativo de diferentes lugares, ofrece una visión más amplia en la que ubicar el estudio de la realidad española. En este sentido, este artículo contribuye a interpretar de una manera más compleja y holística el objeto de estudio, identificando similitudes y diferencias respecto a otros países. Los patrones comunes en la situación de las maestras en diversos contextos nacionales pueden revelar tendencias o desafíos compartidos por las mujeres en la profesión docente. De igual modo, las divergencias permitirán comprender las especificidades del proceso histórico de cada país.

Seguido del análisis histórico internacional, el trabajo se centrará en la realidad española. Para ello, plantearemos las causas que han sido determinantes a nivel nacional sin olvidarnos de las sucesivas leyes y normativas educativas que han condicionado la situación de la mujer en el sistema educativo.

APROXIMACIÓN INTERNACIONAL A LA SITUACIÓN DE LAS MAESTRAS EN EL SIGLO XIX

Los diversos estudios sobre la profesión docente dan cuenta de las diversas razones que explican la entrada de la mujer a la misma en los diferentes países a lo largo del siglo XIX. Es posible identificar factores presentes en las distintas sociedades que de un modo u otro forman parte de las condiciones en las que tuvo lugar el proceso de feminización. Se explicarán las causas más frecuentes que dieron lugar a este proceso, matizando las peculiaridades que se han ido investigando y comprobando en los estudios que tomaremos como referencia. Es importante aclarar que las fuentes identificadas que posibilitan este estudio tienen una naturaleza territorial acotada, es decir de regiones o países concretos. Algo que tiene todo el sentido al ser un fenómeno condicionado por las peculiaridades e idiosincrasia de las sociedades de cada lugar. Aunque puedan establecerse comparaciones, no existen artículos generalistas o que pretendan una explicación universal o única. La exposición de las causas se hará bajo dos categorías: a- factores sociales y económicos y b- factores culturales e ideológicos.

Factores sociales y económicos.

En el s. XIX, en sintonía con los procesos de configuración de la burocracia estatal que se inicia con los emergentes Estados-nación, la educación empieza a ocupar progresivamente un lugar cada vez más relevante. Se comienzan a regular los sistemas educativos y la educación se va estableciendo como un derecho para una parte de la población en lo que respecta a la primera enseñanza, por lo que se produce un aumento progresivo del número de escuelas en distintos países. En este contexto aumenta la necesidad de contar con un mayor número de docentes y esto supuso un mayor acceso de la mujer a estos puestos de trabajo en muchos países (Strober y Tyack, 1980; Weiler, 1989). Pero el hecho de necesitar docentes por sí mismo, a pesar de guardar una estrecha relación con la apertura de este trabajo a la mujer, no podría determinarse como única causa. Asociado a la situación descrita coexisten factores que han podido influir y condicionar esa incorporación.

Siguiendo con los cambios sociales y económicos de las sociedades de ese momento, destacamos que, en algunos contextos como Estados Unidos, los hombres abandonaban la docencia como opción profesional frente a otros empleos con mayor salario y estatus (González Jiménez, 2009; Larson y Beals, 2024). También hubo hombres que permanecieron en el sistema educativo, pero muchos de ellos ocupando puestos directivos o de autoridad creados a consecuencia de la burocratización de los sistemas escolares (Apple, 1990). La oferta de nuevos trabajos como consecuencia de los cambios económicos y la industrialización de las sociedades, mejor remunerados y con mayor estatus, potenció el abandono de maestros y, al mismo tiempo, se redujo el interés de los jóvenes para incorporarse a esta profesión. En Gales e Inglaterra, el atractivo por la profesión por parte de los hombres disminuyó todavía más cuando en 1862 se estableció un sistema de pago por resultados y no existía un salario fijo para los maestros. En Inglaterra y Gales había 13.849 maestros en 1863. Una cifra que descendió a 11.519 en 1867 (Evans, 1992).

En este sentido, la literatura refleja que países con mayor industrialización tuvieron tasas más altas de maestras puesto que los hombres ejercían profesiones vinculadas a este proceso de industrialización, aunque después esta explicación fue matizada por casos como Alemania o Dinamarca (González Jiménez, 2009). Los cuales, a pesar de ser países con una rápida e intensa industrialización que supuso la creación de nuevos empleos para los hombres no tuvo como consecuencia una incorporación importante de las mujeres a la profesión docente. El proceso de feminización de la docencia fue lento en estos países. Alemania fue el país que menos profesoras de Europa tenía en 1900 (Albisetti, 1993).

Tabla 1. Porcentaje de maestras por países

AÑO	PAIS	PORCENTAJE MAESTRAS
1877	INGLATERRA Y GALES	60%
1880	CANADÁ	65%
1895	DINAMARCA	28%
1896	BÉLGICA	49%
1911	ALEMANIA	20%

Fuente: Elaboración propia basada en Albisetti (1993)

Las maestras tenían salarios más bajos que los maestros en la mayoría de los estados. Por ejemplo, en Países Bajos, Estados Unidos, Suecia y Canadá (Chuinneagain, 1998; Larson y Beals, 2024; Van Essen, 1999; Weiler, 1989). En este sentido, la contratación de mujeres suponía un menor gasto para las administraciones. Así, los sueldos inferiores podían verse como una oportunidad de ahorrar costes en unos sistemas educativos que se expandían. Un ejemplo concreto es la situación de Toronto, en la que la diferencia de 50% entre los salarios de hombres y mujeres es entendido como una oportunidad de reducción de costes (Danylewycz y Prentice, 1984).

Factores culturales e ideológicos

La ideología y creencias sociales presente en el siglo XIX en la concepción del binomio docencia y mujer ayuda a entender también el porqué de su incorporación en la

docencia, a pesar de resistencias, y cómo fue produciéndose. La profesión docente se presentaba como una opción laboral (de las pocas existentes) para mujeres, principalmente de clase media. El lugar de la mujer era el espacio privado, la familia. Según Purvis (1981), la defensa de la separación de esferas según el sexo se justificaba en las diferencias biológicas y, por ende, se entendía como algo natural. Al ser la maternidad algo propio de las mujeres se suponía que la crianza y el trabajo doméstico eran también responsabilidades naturales. El hecho de reconocer un espacio en la esfera social a pesar de las razones que veremos posteriormente fue un gran cambio.

Sin embargo, no podríamos asegurar que esto se produce como consecuencia de unas reivindicaciones feministas de lucha por un empoderamiento de la mujer o por un reconocimiento de su espacio como ciudadana trabajadora más allá del hogar. Mattingly (1990) afirma que dedicarse a la enseñanza no suponía una liberación de las mujeres pues continuaban sufriendo las dinámicas de un sistema paternalista y estratificado. La aceptación del trabajo en la enseñanza de la mujer se produjo al entender que la escuela era una extensión de la familia (Weiler, 1989). Los argumentos a favor de las docentes se sustentaban en el reconocimiento de esas cualidades de crianza y cuidado que se consideraban intrínsecas y propias de las mujeres. En cualquier caso, unas justificaciones que en ocasiones fueron utilizadas como estrategias por las propias mujeres para ganar espacio dentro de los sistemas educativos (Cortada, 2000). Aunque muchas veces los periodos de ejercicio de la profesión se veían condicionados por su estado civil, como veremos posteriormente. En los debates propios del s. XIX el trabajo remunerado de las mujeres estaba limitado en el tiempo pues después de casarse o de haber tenido hijos terminarían abandonando dicho empleo salvo que el marido no pudiera mantener a la familia (Scott, 1993).

La docencia frecuentemente se justificaba como una preparación a la maternidad dentro del proceso hacia el matrimonio (Strober y Tyack, 1980). Y es que, en algunos países, existían prohibiciones para el ejercicio de mujeres casadas, presiones para abandonar una vez habían contraído matrimonio o incluso el pago a sustitutos el tiempo que la mujer debía encargarse de la crianza de sus hijos (Albisetti, 1993). Esto sucedió en algunos estados alemanes y en Austria donde a las mujeres casadas les estaba restringido el ejercicio docente en el s. XIX (Albisetti, 1993; Van Essen, 1999). En la situación contraria se encontraba Francia que en 1898 más de la mitad de las docentes estaban casadas (Albisetti, 1993).

La ideología de la época se caracterizaba por marcadas diferencias basadas en el género, lo cual influyó directamente en la incorporación de la mujer en la enseñanza. Estas diferencias no solo se reflejaban en las expectativas sociales y culturales, sino también en las oportunidades y roles asignados a cada género. Retomando la idea previamente mencionada sobre la creencia de las cualidades innatas de las mujeres para las tareas de crianza y cuidado, la educación en las primeras etapas de la infancia comenzó a ser desarrollada principalmente por mujeres. La concepción de la mujer como madre o potencial madre hacían de estas las más “adecuadas” para desarrollar esa labor educativa (Fiorucci et al., 2022). Por otro lado, ese aumento de niñas en los sistemas educativos y el papel que la sociedad asignaba a cada uno de los sexos provoca la diferenciación y segregación en cuanto a educación y valores a transmitir. En la Inglaterra victoriana, esta ideología doméstica influyó tanto en la formación de las docentes como en el currículo de las alumnas, potenciando y perpetuando estereotipos de género (Evans, 1992, Purvis, 1981).

LA MUJER Y LA DOCENCIA EN ESPAÑA

Como indicamos al comienzo de este artículo, el recorte temporal del análisis de la incorporación de la mujer en la docencia se centra en el s. XIX, concretamente a partir de 1857 con la aprobación de la Ley Moyano. Será la primera norma que regule el sistema educativo y estuvo vigente durante más de 100 años. El modelo educativo que se expandió por toda Europa durante el siglo XIX, influenciado por el liberalismo, se caracterizó por considerar la educación como un derecho público con dos niveles: uno mínimo para todos y otro máximo para unos pocos (Puelles, 2008). Un sistema que ofrecía Educación Primaria obligatoria (de 6 a 9 años) y gratuita para las clases populares⁵, y una educación secundaria y superior a la que accederían las clases medias y altas (Puelles, 2008; Sevilla, 2007). Este modelo, reflejo del sistema político, social y económico liberal, fue consagrado en España por la ley Moyano después de un prolongado proceso. Y es que, según Puelles (2008), fue el resultado de un proceso de reforma y cambios educativos que había comenzado en 1812 con las Cortes de Cádiz. No se trató de una norma novedosa e innovadora, sino que pretendía recapitular y consolidar desde el punto de vista legal todas las iniciativas educativas tanto de progresistas como de moderados previas (Sevilla, 2007). En este sentido, a pesar de representar un avance respecto al Antiguo Régimen al permitir que las clases populares accedieran a la educación primaria, la Ley Moyano presentaba deficiencias significativas, especialmente debido a la nueva estructura escolar jerárquica y poco igualitaria en etapas medias y superiores.

Antes de centrarnos en el tema que nos ocupa y por el estrecho vínculo que supone la entrada de la mujer como docente y el papel de la mujer en el sistema educativo, queremos realizar algunas consideraciones. La Ley de Instrucción Pública representa un avance en la educación de la mujer respecto a normativas previas. Legisla por primera vez la obligatoriedad de la enseñanza elemental para todos los españoles (ambos sexos), de 6 a 9 años (art.7) y la creación de escuelas de niños y escuelas de niñas para la primera enseñanza de manera preceptiva⁶ (art.100-114). Para la enseñanza de las niñas indica la necesidad de disponer de una escuela de niñas en municipios de *más de 500 almas* (art.100). Aunque dicha ley persigue una universalización de la enseñanza elemental, no se trata de una enseñanza homogénea para hombres y mujeres. El currículo era diferenciado pues se entendía que los objetivos de la educación eran diferentes para hombres y mujeres. Según su artículo 5, en la enseñanza elemental y superior de las niñas se excluían ciertos estudios que eran “propios” de los hombres, reemplazándolos por labores propias del sexo femenino, elementos de dibujo aplicados a dichas labores y nociones básicas de higiene doméstica (Ley de Instrucción Pública, 1857). Desde la primera enseñanza, los planes de estudio diferenciaban los contenidos a impartir por sexo, reservando para las niñas aquellos orientados a las tareas domésticas y al cuidado del hogar y la familia (Scanlon, 1987).

Algo similar sucedía a nivel de formación de las maestras (Rodríguez-Álvarez et al., 2025), a pesar de que la Ley Moyano fomentaba el establecimiento escuelas normales para maestras y la mejora de su formación pedagógica (art.114). Debemos matizar que,

⁵ La educación era gratuita para aquellos que no pagarla y podían certificarlo. “La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo” (Ley de Instrucción Pública, 1857, p.1)

⁶ En el Reglamento General de Instrucción Pública (1821) ya se recoge la creación de escuelas para niñas.

aunque se indique que el gobierno procurará, fue responsabilidad de las administraciones provinciales la apertura y fomento de estas. Es decir, la ejecución de la ley respecto a la creación de escuelas normales para maestras recaía en las administraciones provinciales. Esto provocó que la voluntad de las provincias condicionase el desarrollo de las mismas. Hay que señalar que su formación docente era más limitada que la de los hombres y que, por otra parte, establece una diferencia salarial por sexo: Las maestras cobraban una tercera parte menos de lo determinado para los maestros (art. 194). Estos aspectos económicos y su posible influencia en la mujer como docente se abordarán con mayor detalle posteriormente.

Tras estos apuntes sobre la regulación del sistema educativo y al igual que se pretendió en el análisis internacional sobre la feminización de la profesión realizado al comienzo de este artículo, en el siguiente apartado se analizará y desarrollarán posibles factores influyentes en el proceso.

Causas de la feminización de la docencia en el s. XIX en España

Tal como hemos visto en el análisis de distintos países, también en España la feminización de la docencia tiene múltiples causas. No hay un factor único que explique esta tendencia: elementos económicos, sociales, pedagógicos y la percepción de la profesión se entrelazan en la explicación de este fenómeno. Además, es crucial considerar tanto los factores específicos de la sociedad española como aquellos que están presentes en otros países y que también son reconocibles en España y explican este fenómeno. Esta complejidad nos muestra la naturaleza multifacética de esta realidad social.

Factores económicos y sociales

Hemos visto como en algunos países parte de la explicación de la feminización de la docencia se apoya en motivos económicos (González Jiménez, 2009). En España, el ejercicio de la profesión se declaró incompatible con otro empleo público o la impartición de clases particulares o en centros privados (sin autorización del Gobierno), lo que la convertía en menos atractiva para los hombres o en una profesión de paso⁷. Eso junto con la regulación de salarios más bajos en España para las mujeres, indicado en la Ley Moyano, son dos razones de tipo económico que explican para San Román (1998) el proceso de feminización docente. Hemos de recordar que en la ley se expresa de manera explícita que el salario de las maestras será una tercera parte menor que el de los maestros (art.194).

No obstante, las tasas de mujeres docentes siguieron creciendo también después de 1883 cuando quedó establecida la igualdad salarial, con la Ley de nivelación salarial de 6 de julio de 1883 (González Pérez, 2010).

Si la contratación de mujeres se producía entre otros motivos por el ahorro de costes para los ayuntamientos, como planteó San Román (1998), quedó comprobado que era una razón más pero que no daba respuesta al proceso en su totalidad y que no era tan determinante. De igual modo, no podemos negar que fue un argumento utilizado para la

⁷ Art. 174. El ejercicio del Profesorado es compatible con el de cualquier profesión honrosa que no perjudique al cumplimiento de la enseñanza, e incompatible con todo otro empleo o destino público. Art. 175. Ningún Profesor de establecimiento público podrá enseñar en establecimiento privado ni dar lecciones particulares, sin expresa licencia del Gobierno (Ley de Instrucción Pública, 1857, p.2)

contratación en tanto y en cuanto permitía el ejercicio docente de mujeres cualificadas a menor coste que los hombres (Cortada, 2000). Conviene también reseñar que a lo largo del s. XIX se produce un aumento de mujeres que entran en el mercado laboral y que esto pudo a su vez provocar cambios en las familias (San Román, 1998). Se necesitaban mayor número de escuelas de párvulos para dar asistencia a los hijos de las mujeres trabajadoras. No obstante, ese espacio (prácticamente feminizado en su totalidad), se asentaba en las características maternales y de cuidado atribuidas a las mujeres, justificando así que fuera considerado un trabajo propio de mujeres. Como indica San Román (1998):

No deja de resultar significativo que las posibilidades profesionales de la mujer comiencen a ensancharse en un trabajo que no solo refuerza la función maternal, sino que además resultaba ser el que menor cualificación exigía y, por tanto, el peor pagado. Además de una exigencia mínima de cualificación y peor retribuido (p.228).

Esto podría sugerir, como indica Rury (1989), que a medida que más mujeres se incorporaban al trabajo, especialmente en sectores menos cualificados y peor pagados, los salarios en estos sectores tendían a mantenerse bajos debido a la oferta laboral creciente y la percepción social del trabajo femenino.

La apertura y la obligatoriedad de la educación para las niñas y, por tanto, la creación de nuevas escuelas y necesidad de profesionales tampoco fue la causa principal de la entrada de la mujer como educadora. Sin embargo, es innegable que esta nueva realidad supuso un aumento de las maestras en el sistema educativo español.

Factores culturales e ideológicos

Las mujeres fueron cuestionadas desde múltiples ámbitos por su capacidad para hacerse cargo de escuelas, formar a niños o realizar otras labores que no fueran cuidar a su familia y el hogar. A pesar de las barreras, las mujeres tuvieron que ir poco a poco conquistando espacios masculinos. La aceptación de las mujeres en la profesión fue el resultado de su persistente lucha por ejercer una profesión cualificada, aunque la sociedad también valoraba cómo esta profesión complementaba y potenciaba el rol de género femenino.

El magisterio en España siguió desarrollándose por mujeres casadas, no existiendo legislación que regulase en sentido contrario, como pudo existir en otros países europeos antes referidos. Según Cortada (2002) en 1866 el porcentaje de maestras casadas era del 48,9% y en 1885 del 52,49%. La carrera docente para las mujeres en España no se veía frenada por el estado civil. Y es que la docencia para las mujeres era percibida como una extensión de las labores como madre y asentada en valores de crianza y cuidado.

Dentro de los aspectos culturales es importante destacar que la formación en las Escuelas Normales era de las pocas a las que las mujeres tuvieron acceso en el s. XIX. Tanto era así que algunas cursaban estos estudios con el objetivo de obtener un nivel cultural más alto sin plantearse la incorporación al trabajo docente (Gabriel, 1994). Para González Pérez (2010):

La enseñanza primaria era el único sector de las profesiones liberales cualificadas que se les permitía ejercer a las mujeres y, en este sentido, la carrera de magisterio monopolizaba las inquietudes culturales de este sexo. Los contenidos intelectuales que se les impartían armonizaban con las ideas más tradicionales sobre los parámetros que

debían regir la educación femenina, dada la parcela hacia la que dirigían las actividades las alumnas y las atribuciones pedagógicas que a nivel escolar se le conferían a las mujeres, en virtud de ese carácter innato de educadoras. Las escuelas normales, como opción de estudio, se constituyeron en un lugar atrayente para las mujeres con inquietudes intelectuales, por lo que en poco tiempo la docencia primaria pasó a ser mayoritariamente femenina (p.134).

Este párrafo ilustra cómo el magisterio era la única formación y profesión cualificada permitida según los cánones de la época. Esta circunstancia pudo haber sido un factor determinante en el aumento del número de docentes tituladas en la segunda mitad del siglo XIX.

Tabla 2. Distribución de maestros y maestras por titulación.

	ESCUELAS PÚBLICAS			
	1860		1880	
	Maestros	Maestras	Maestros	Maestras
Con título normal	106	-	297	-
Con título superior	1141	196	2.020	1.257
Con título elemental	6222	4052	6.794	5.097
Con certificado de aptitud	s/d	s/d	5.302	105
Sin título ni certificado	6413	614	878	167
TOTAL	13882	4862	15291	6626

Fuente: elaboración propia basada en el Anuario Estadístico de España 1860-1861(1862) y Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880 (1883).

En la tabla 2, podemos comprobar que es mayor el número de maestros que ejercen sin titulación la profesión en ambos periodos. Se observa un incremento reseñable del número de mujeres con títulos para el ejercicio de la profesión. Destacamos el aumento de más de un 60% desde 1860 a 1880 en mujeres con título superior. No existen datos de maestras con título normal porque no será hasta 1882(con la aplicación de la Real Orden de 8 de junio de 1881) cuando se permita la entrada de las mujeres como maestras en las Escuelas Normales (Melcon,1992).

En cuanto a la situación política España (desde 1857 hasta 1900) es un país con cierta inestabilidad política ya que los gobiernos son breves, con gran alternancia y se producen revoluciones como la de 1868, establecimiento de la I República o la restauración de la monarquía. Todos estos cambios fueron influyendo, como no podría ser de otra forma, en la regulación de la formación y ejercicio de las maestras, habiendo cambios normativos respecto a su papel en la educación. Estas regulaciones que provocaron concesiones y/o restricciones en sus responsabilidades nos ayudan también a entender el proceso de feminización de la enseñanza en España.

La creación de Escuelas Normales para maestras no logró mejorar sustancialmente la calidad de la formación recibida, según diversos autores que coinciden en calificarla como mediocre. El curriculum de los maestros quedaba establecido con sus materias correspondientes en los artículos 68 y 69 (Ley de Instrucción Pública, 1857). En cambio, la formación de las maestras queda limitada a las materias de la primera enseñanza de niñas, elemental o superior. No existe mención a la posibilidad de formación para ser docente de escuelas normales. A pesar de la intención de elevar el nivel formativo de las docentes, la realidad mostró que la enseñanza proporcionada era muy básica. Esa escasa formación que relegaba para las mujeres los conocimientos científicos y potenciaba las materias sobre aspectos del hogar (González Pérez, 2010; Rodríguez-Álvarez et al., 2025). Hasta la década de los 80 del s. XIX en las Escuelas Normales de Maestras no se impartían asignaturas como Ciencias naturales, Física, Geometría, ni nociones de Comercio e Industria (Ballarín, 1989; Melcón, 1992). Esto restringía la formación tanto de maestras como alumnas, perpetuando el rol de género y los estereotipos, al entenderse que las mujeres no tenían necesidad de aprender conocimientos fuera de los necesarios para la realización de tareas domésticas. El pensamiento imperante en la época entendía el hogar como el hábitat natural, el trabajo de la mujer fuera de casa no era bien visto y las profesiones que podían ejercer se justificaban como una extensión de su esfera privada y su relación con los cuidados, la crianza y la maternidad (Rodríguez-Álvarez et al., 2025).

Asimismo, existen una serie de hitos políticos e ideológicos que fueron germen de una visión más aperturista y progresista sobre el papel de la mujer a la docencia. Aunque no desde un punto de vista legal, ya que la creación de escuelas para maestras fue dejada a discreción y excluida, la Revolución de 1868 y el Sexenio Revolucionario se podría considerar un momento crucial respecto a las ideas sobre la educación de la mujer. Durante esta etapa, se intentaron introducir los ideales progresistas en la educación, especialmente en términos de libertad de enseñanza y la reforma de la enseñanza secundaria y universitaria. Sin embargo, estos esfuerzos resultaron en avances limitados para la instrucción pública de la mujer. Para Scanlon (1987) “El decreto del 9 de diciembre de 1868 restableciendo las Escuelas Normales indicó que las de maestras se creasen «donde fuese conveniente» y excluyó específicamente, por razones económicas, la creación de un puesto de inspectora” (p.195).

A pesar de este panorama desalentador, se destacan las iniciativas como la Asociación para la Enseñanza de la Mujer⁸ y la Escuela de Institutrices⁹, si bien inicialmente beneficiaron a un número limitado de mujeres. Estas iniciativas fueron importantes por desafiar el concepto tradicional de la educación de la mujer y sentar las bases para futuros cambios en la instrucción pública (Ballarín, 1989; Colmenar, 1994).

Por otro lado, el proyecto de Ley de Primera Enseñanza de Montejó y Robledo (1871) representó una mejora de las oportunidades profesionales para las mujeres (Colmenar, 1994; Scanlon, 1987). Este proyecto estableció que el profesorado de las Escuelas Normales de Maestras fuera exclusivamente femenino y equiparó los sueldos entre maestros y maestras. Igualmente, amplió el plan de estudios para las maestras,

⁸ Fue fundada por Fernando de Castro en 1870 y ofrecía a las mujeres de clase media oportunidades de formación cultural, científica y profesional. Sin embargo, esta oportunidad formativa no fue universal ya que las mujeres de clase baja no podían acceder por el coste de la misma (Sánchez y Hernández, 2008)

⁹ Institución privada fundada por Fernando de Castro en 1869. Su objetivo era impartir a las mujeres una educación integral intelectual, moral y social a aquellas que iban a dedicarse a la enseñanza (Flecha, 1996)

incluyendo materias como economía política y derecho civil. Aun así, esta ley no llegó a aprobarse por falta de apoyo.

Para observar la evolución cuantitativa de la presencia de maestras en comparación con los maestros en los centros educativos durante las décadas abordadas, la siguiente tabla ilustra el número de docentes según la titularidad de las escuelas en tres periodos: 1860, 1870 y 1880.

Tabla 3. Distribución de maestros y maestras en escuelas públicas y privadas.

	1860		1870		1880	
	Maestros	Maestras	Maestros	Maestras	Maestros	Maestras
Públicos	13882	4862	14904	6288	15291	6626
Privados	1592	1710	2497	2742	2680	3201
Total	15474	6572	17401	9030	17971	9827

Fuente: elaboración propia basada en el Anuario Estadístico de España 1860-1861 (1862), Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1870 (1876) y Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880 (1883).

Se observa que hay un aumento tanto de maestros como de maestras. Sin embargo, si nos fijamos en los datos de maestras de 1860 y 1870 existe incremento de casi un 50% en el total de maestras. Entre 1870 y 1880 el aumento también es mayor, proporcionalmente, en las maestras. En cuanto a los hombres, existe un crecimiento en el número de maestros, aunque a un ritmo más lento que en el caso de las maestras. No obstante, siguen siendo mayoría.

A lo largo de los años 80 del siglo XIX, las ideas krausistas empiezan a estar presentes incluso en los primeros años de la Restauración. Pese a ello, dichas ideas no se consolidan de manera efectiva hasta la llegada al poder de Sagasta en 1881, lo que marcó un cambio significativo en la educación nacional. En la Real Orden de 8 de junio de 1881, tras décadas de diferencias en la formación entre los futuros maestros y futuras maestras en las Escuelas Normales se realiza una unificación de plan de estudios. Las mujeres recibirán la misma formación que los hombres, aunque todavía existían algunas asignaturas de materias vinculadas al hogar (González Pérez, 2010). En 1882, el Real Decreto de 17 de marzo estableció que la educación de las escuelas de párvulos era una tarea de las mujeres (Ballarín, 1989; Scalón, 1987). El Real Decreto destaca las aptitudes de las mujeres, como su papel en la familia y su instinto afectuoso, hacia los niños para justificar de manera rotunda su rol en la enseñanza infantil. Si bien las mujeres ganaron espacio en el sistema educativo asumiendo la educación y dirección de las escuelas de párvulos, esa concesión se apoya en ese ideal maternal de la mujer.

Siguiendo con los cambios normativos con influencia directa en las docentes, Escolano (1982) destaca la reforma producida en 1882¹⁰. Una reforma que pretendió fomentar un nuevo perfil de maestra, incluyendo contenidos científicos y humanísticos, un examen de

¹⁰ Real Orden 27 de agosto de 1882 aprobando el reglamento de la Escuela Normal de Maestras

admisión a los estudios, que el profesorado de las escuelas normales fuera mixto y universitario, mayor dotación de recursos en las escuelas y evaluaciones en lugar de exámenes tradicionales.

Posteriormente, en 1888 se aprueba un Reglamento que concede prioridad en el nombramiento de maestras para las escuelas incompletas mixtas no sin fuertes resistencias y discusiones.

Art.65. A los concursos para la provisión de las escuelas incompletas de asistencia mixta, podrán presentarse aspirantes de uno y otro sexo; pero será nombrada la maestra a quien corresponda entre las aspirantes a tenor de lo establecido en los artículos anteriores, y solo habrá lugar al nombramiento de maestros en el caso de que no las solicite maestra alguna (Reglamento para la ejecución del Real Decreto de 2 de noviembre, 1888, p.951)

Las maestras conquistaron de nuevo un espacio, pero siendo este cuestionado y con fuertes críticas tanto de maestros como de políticos de la época. Así, el Reglamento de provisión de escuelas de 7 de septiembre de 1899 eliminó la preferencia absoluta de las maestras en los nombramientos para escuelas incompletas mixtas, estableciendo en su lugar un criterio formalmente paritario. Sin embargo, en la práctica, se seguía favoreciendo el nombramiento de maestras (Cortada, 2000).

Conclusiones

A lo largo del artículo hemos intentado dar respuesta a la pregunta que nos planteamos: ¿cómo y por qué las mujeres comienzan a ejercer la profesión docente en España? Será en estas líneas donde se recapitulen aquellos aspectos que ayudan a responder a la pregunta que ha sido el origen de este estudio.

La legislación que hemos recopilado viene a confirmar la influencia de estas normas sobre el acceso a la profesión de las mujeres. A nivel normativo, hay tres momentos de suma importancia e influencia en la presencia de la mujer como docente. La Ley Moyano (1857) la obligatoriedad de la enseñanza primaria para ambos sexos y el reconocimiento explícito del ejercicio docente de las mujeres; en 1882 la apuesta por las mujeres como responsables de las escuelas de párvulos frente a los hombres (Real Decreto de 17 de marzo); y, por último, la prioridad de contratación de mujer para las vacantes en escuelas incompletas mixtas (Reglamento para la ejecución del Real Decreto de 2 de noviembre de 1888).

Para Cortada (2000) se pueden identificar dos fases en la segunda mitad del S. XIX, atendiendo a estos elementos legislativos, que se encuentran intrínsecamente ligadas a factores demográficos y de acceso, que delinean un proceso complejo y multifacético de inclusión y reconocimiento de las mujeres en la esfera educativa:

- La primera fase impulsada por la aplicación de la Ley Moyano dio lugar a la obligatoriedad en la creación de escuelas exclusivas para niñas. Esto generó una demanda creciente de maestras para abrir y gestionar estas instituciones. Inicialmente, entre 1855 y 1865, hubo un aumento notable del 15% en el número de maestras, representando un 34% del total de docentes. Sin embargo, tras la apertura inicial de estas escuelas, esta cifra comenzó a descender ligeramente

debido a que su empleo estaba restringido a estas instituciones específicas, disminuyendo del 34% al 31% en el año 1870 (Cossío, 1915).

● La segunda fase, que tuvo lugar a partir de la década de 1880, marcó un hito en la ocupación de espacios tradicionalmente masculinos por parte de las mujeres. En 1885, las mujeres ya representaban el 35% de los maestros (Cossío, 1915). Un evento relevante dentro de esta etapa fue la oportunidad otorgada en 1882 para que las mujeres pudieran asumir roles de dirección en las escuelas de párvulos (Colmenar, 1991). Además, en 1888 con la aprobación de la priorización de contratación de maestras para las escuelas mixtas incompletas, una práctica que, aunque formalmente derogada en 1899, continuó siendo la norma de facto. Un paso importante en esta fase fue la regulación de la igualdad salarial en 1883, que marcó un avance considerable hacia la igualdad de género en el ámbito educativo. Estos cambios reflejan un progreso gradual hacia la inclusión y reconocimiento de las mujeres en la profesión docente durante el siglo XIX en España.

Estas fases son causa y consecuencia de elementos culturales, sociales e ideológicos a los que conviene considerar para comprender la incorporación de la mujer como docente. Y es que, la feminización del magisterio y su impacto en la percepción y prestigio de la profesión docente es compleja y varía significativamente según el contexto histórico, cultural y social de cada país. Lo mismo sucede con la formación docente. En España, la Ley de Instrucción Pública (1857) ya abordaba la existencia de maestras en el sistema educativo, pero su formación no fue asunto prioritario hasta los años 80 del s. XIX (Ballarín, 1989). Fue entonces cuando se producen regulaciones y ampliaciones de su formación más allá del conocimiento de las propias materias a impartir.

En muchos lugares, la feminización de la docencia ha estado históricamente ligada a la valoración social de los roles tradicionalmente asociados con las mujeres, como el cuidado y la educación de los niños. En España, el mayor ejemplo normativo de esta visión maternal de la docencia se produce con la regulación de 1888 sobre las escuelas de párvulos (Ballarín, 1989; Scalón, 1987)

La influencia de las docentes en mantener el *status quo* se observa en cómo han transmitido valores culturales y sociales a través de la educación. La formación recibida por las docentes, centrada frecuentemente en habilidades pedagógicas y en el desarrollo moral y social de los estudiantes, ha contribuido históricamente a reproducir normas de género y roles sociales dentro de las aulas y más allá (Evans, 1992, Mattingly, 1990, Purvis, 1981, Scanlon, 1987). La docencia se percibía como una extensión de las responsabilidades domésticas y maternas, más que como una disciplina académica que requería formación universitaria rigurosa. (Rodríguez-Álvarez et al., 2025; Weiler, 1989).

La feminización del magisterio ha sido tanto una consecuencia de las normas de género como una fuerza que ha moldeado y continuado reproduciendo dichas normas en las sociedades contemporánea. Comprender estas dinámicas es crucial para avanzar hacia una educación más inclusiva y equitativa, donde el magisterio sea valorado por su contribución esencial al desarrollo humano y social en todas sus dimensiones.

Tras el recorrido histórico y el análisis de factores no podemos olvidar que detrás de esta historia colectiva había historias de vida individuales. Las maestras desafiaban (muchas veces sin ser conscientes) los códigos de género dominantes. Adquirieron un nivel de autonomía que otras mujeres no lograban alcanzar un alto protagonismo social en los municipios donde ejercían, combinaban responsabilidades domésticas y profesionales, mostraban tenacidad y aspiraciones profesionales, y se enfrentaban a

contenciosos para hacer oír su voz. Desarrollaban habilidades negociadoras y resistencia individual, lo que contribuía a forjar una identidad profesional sólida y establecer redes de solidaridad y participación colectiva efectivas (Cortada, 2002).

Agradecimientos

Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00/AEI/0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Referencias bibliográficas

- Albisetti, J. C. (1993). The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective. *History of education*, 22(3), 253-263. <https://doi.org/10.1080/0046760930220305>
- Apple, M. (1990). Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y práctica* (pp. 55-78). Universitat de València.
- Ballarin, P. (1989). La educación de la mujer en el Siglo XIX. *Historia De La Educación*, 8, 245-260. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6837>
- Berrio, J. R. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 449-475. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol34/iss134/1>
- Cortada, E. (2002). Hostilidad, negociación y conciencia profesional: el día a día de las maestras del siglo XIX. *Ayer. Revista De Historia Contemporánea*, 45(1), 224-250. <https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/cortada-hostilidad-negociacion-y-conciencia-profesional/2687>
- Cortada, E. (2000). El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿Concesión o logro profesional? *Historia social*, 38, 35-55. <http://www.jstor.org/stable/40340735>
- Chuinneagáin, S. (1998). *Catherine Mahon: first woman president of the INTO*. Irish National Teachers' Organization.
- Colmenar, C. (1994). Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la etapa de la Restauración. *Revista Complutense de educación*, 5(2), 47-58. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220047A>
- Colmenar, C. (1991). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia De La Educación*, 10, 89-105. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6914>
- Cossío M. B. (1915). *La Enseñanza Primaria en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional. Institución Libre de Enseñanza. <https://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=402143>

- Danylewycz, M. y Prentice, A. (1984). Teachers, gender, and bureaucratizing school systems in nineteenth century Montreal and Toronto. *History of Education Quarterly*, 24(1), 75-100. <https://doi.org/10.2307/367994>
- Dirección General de Instrucción Pública (1876). *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1870*. Imprenta y Fundición de Manuel Tello. <https://patrimoniodigital.ucm.es/s/patrimonio/item/444403>
- Dirección General de Instrucción Pública (1883). *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880*. Imprenta y Fundición de Manuel Tello. <https://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=483410>
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*, (269), 55-76. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/va/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1982/re269/re269-04.html>
- Flecha, C. (1996). Los "estudios para la mujer" en la España decimonónica. *Cuestiones pedagógicas*, 12, 277-288. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/12/art_20.pdf
- Fiorucci, F., Pérez Navarro, C., Batista, P., Espinoza, G. A., y Goetschel, A. M. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de historia de América*, (163), 85-133. <https://doi.org/10.35424/rha.163.2022.1145>
- Evans, W. G. (1992) Gender stereotyping and the training of female elementary school teachers: the experience of Victorian Wales, *History of Education*, 21(2), 189-204. <https://doi.org/10.1080/0046760920210206>
- González Jiménez, R. M. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 747-785. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300005&lng=es&tlng=es.
- 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*, 13(4), 133-143. <https://portalciencia.ull.es/documentos/5ea21c0a2999521f7d522a72>
- Grumet, M. (1981). Pedagogy for patriarchy: The feminization of teaching. *New Political Science*, 2(3), 91-11. <https://doi.org/10.1080/07393148108429534>
- Hernández Díaz, J. M. (1986). El sistema educativo liberal y la formación de maestros. Origen y primer desarrollo de la Escuela Normal de Salamanca (1842-1868). *Studia historica. Historia contemporánea*, 4, 7-31. <https://revistas.usal.es/uno/index.php/0213-2087/article/view/6501>
- Jimenez Sureda, M. (2009). La mujer en la esfera laboral a lo largo de la historia. *Manuscripts* 27, 21-49. <https://raco.cat/index.php/Manuscripts/article/view/181204>
- Junta General Estadística (1862). *Anuario Estadístico de España 1860-1861*. Imprenta Nacional.
- Larson, M.S. y Beals, K. (2024). La profesión docente en Estados Unidos: consideraciones sobre la carencia de un sistema educativo y sus efectos. En H. Monarca (Coord.),

-
- Profesionalización Docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 162-193). Dykinson – CLACSO.
- Ley de Instrucción Pública (1857, 9 de septiembre). Gaceta de Madrid, nº 1710. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>
- Lorenzo, J. A. (1996). Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio (1898-1936). Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 107-139. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0202120107A/16649>
- Mattingly, P. H (1990). Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y práctica* (pp. 36-77). Universitat de València.
- Melcón, J. (1992). *Formación del profesorado en España 1837-1914*. Ministerio de Educación y Ciencia
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2023_182384/
- Purvis, J. (1981) 'Women's life is essentially domestic, public life being confined to men' (Comte): Separate Spheres and Inequality in the Education of Working-class Women, 1854-1900, *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 10(4), 227-243 <https://doi.org/10.1080/0046760810100401>
- Rodríguez Álvarez, M., Monarca, H., Mottareale, D. y Puertas Yañez, A. (2025). El «perfil de maestra» promovido por la literatura pedagógica en la España isabelina. *Historia y Memoria de la Educación*. <https://doi.org/10.5944/hme.22.2025.37501>
- Sánchez, L., y Hernández, J. L. (2008). La Asociación para la Enseñanza de la Mujer: una iniciativa reformista de Fernando de Castro (1870-1936). *Papeles salmantinos de educación*, (10), 225-244. <https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=29441&lang=es>
- Santander, M. (2010). La formación del Magisterio primario durante el siglo XX. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (26), 57-104. <https://revistas.uca.es/index.php/tavira/article/view/9469>
- San Román, S. (1998): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Ariel.
- Scanlon, G. M. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República. *Historia de la Educación*, 6. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79441/La_mujer_y_la_instruccion_publica_de_la.pdf?sequence=1
- Scott, J. (1993). Scott, J. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En G. Fraisse y M. Perrot (dirs.), *Historia de las mujeres en Occidente. El siglo xix* (pp. 424-461). Madrid.
- Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos educativo*, 40, 110-123. <https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/4a-LeyMoyano.pdf>
- Puelles Benítez, M. D. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación educativa*, 7, 7-15

-
- Van Essen, M. (1999). Strategies of women teachers 1860–1920: feminization in Dutch elementary and secondary schools from a comparative perspective. *History of Education*, 28(4), 413-433. <https://doi.org/10.1080/004676099284546>
- Weiler, K. (1989). Women's history and the history of women teachers. *The Journal of Education*, 171(3), 9-30. <https://www.jstor.org/stable/42742161>