



# LAS ESCUELAS NORMALES FEMENINAS: UN PUNTO DE INFLEXIÓN EMPRENDEDOR DE LAS MUJERES<sup>1</sup>

## WOMEN'S TEACHER TRAINING COLLEGES: A TURNING POINT FOR WOMEN'S ENTREPRENEURSHIP

---

---

*María Elena García-Mora<sup>2\*</sup> y Ana María Montero-Pedreira<sup>2</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 21 de septiembre de 2022 y 10 de diciembre de 2022

DOI: [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2022.62.1092](https://doi.org/10.46583/edetania_2022.62.1092)

*Resumen:* La formación de las mujeres no fue un hecho legalmente reconocido hasta mucho después de que los varones tuvieran acceso a la escolarización. Incluso cuando ellas ingresaron en las aulas, aún no existía un cuerpo normativo que regulase los conocimientos que debían enseñar a las niñas. Hasta el nacimiento de las Escuelas Normales femeninas no se empezaron a esbozar estos aspectos. En Sevilla, el centro normalista femenino, inaugurado en 1858, contaba con reglas propias tomadas de la Ley Moyano, lo que sugiere que, a nivel estatal, estos centros desarrollaron su propia idiosincrasia. Los vaivenes políticos de la época, así como el surgimiento del pensamiento liberal europeo y la entrada de nuevas corrientes pedagógicas en España, jugaron un papel importante en la génesis de una legislación para la formación de maestras. Empleando el método histórico-educativo hemos analizado cómo fue el desarrollo del fenómeno normalista femenino a nivel europeo y español y, finalmente, comparado con Sevilla, usando las leyes aparecidas a tal efecto. Los resultados muestran que no se generó un cuerpo legal para las maestras hasta finales del siglo XIX, y que el fenómeno no fue aislado, dejándoles un amplio marco de acción, aun dentro de la concepción rousseauiana de mujer y de la obligatoriedad de las labores propias de su sexo, para generar sus propias producciones pedagógicas y métodos, incluso adaptando contenidos para las alumnas, y como espacio propio de aprendizaje y emprendimiento.

\* Correspondencia: Facultad de Educación. Universidad de Sevilla. C. Pirotecnia, s/n, 41013 Sevilla  
E-mail: [elgamor@hotmail.es](mailto:elgamor@hotmail.es)

<sup>1</sup> Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104408GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

<sup>2</sup> Universidad de Sevilla



*Palabras clave:* Siglo XIX; Sistemas educativos, educación de las mujeres; formación de las maestras; Escuela Normal de maestras de Sevilla.

*Abstract:* Women's education was not legally recognised until long after men and boys had access to schooling. Even when women took control of the classroom, there were still no laws that govern the knowledge that girls were to be taught. It was not until the emergence of the Female Normal Schools that these aspects began to be outlined. In Seville, La Escuela Normal de maestras, inaugurated in 1858, had its own rules taken from the Moyano Law, which suggests that, at the state level and within those created, these centers developed their own idiosyncrasies. The political ups and downs of the time, as well as the emergence of European liberal thought and the entry of new pedagogical currents into Spain, played an important role in the genesis of a body of regulations for the training of female teachers. Using the historical-educational method, we have compared the development of the female teacher training phenomenon at the European and Spanish levels and, finally, compared it with Seville, using the laws that arose for this purpose. The results show that a legal body was not created for female teachers until the second half of the nineteenth century, and that phenomenon was not isolated, leaving them a broad framework for action, even within the Rousseauian conception of women and the obligatory nature of the tasks proper to their sex, to generate their own pedagogical productions and methods, even adapting content for female pupils, and as their own space for learning and entrepreneurship

*Keywords:* Nineteenth century; Educational Systems; Women's Education; Female Teacher Training; Escuela Normal de Maestras de Sevilla.

## 1. INTRODUCCIÓN

El informe publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en 2021, sobre los datos del curso académico 2018-2019, indica que el 80.5% del alumnado egresado en Educación son mujeres. Este mismo documento, además, revela que casi todo el profesorado en ejercicio de Educación Infantil está compuesto por el género femenino, llegando al 82.0% de Educación Primaria. Estas cifras tienden a bajar, y/o compensarse, conforme se eleva el nivel de enseñanza, mostrando, como lo llama Subramaniam (2003), el «efecto pirámide» (p. 527). Por otro lado, Santos y Amâncio (2019) apuntan a que, pese a esta realidad, los hombres que desarrollan carreras educativas avanzan más rápidamente y consiguen mayor prestigio que las mujeres. Este fenómeno, según señala San Román-Gago (1998) está vinculado al «resultado de procesos históricos, sociales, políticos, económicos, religiosos y culturales» (p. 12).



Desde esta perspectiva poliédrica de factores incidentes en la feminización de la educación, cabe destacar que no aparece de manera aislada, sino que se da como un fenómeno internacional, y que, como apuntan Green (1990), San Román-Gago (1998), Puelles-Benítez (2004), Pina (2013) y Westberg et al. (2018), estuvo estrechamente vinculado con el nacimiento de los distintos sistemas nacionales de educación y, por consiguiente, del Estado moderno y del modelo de ciudadanía emergente del liberalismo decimonónico.

Si por algo se caracterizó el siglo XIX fue por despojarse del absolutismo imperante como régimen de gobierno de los distintos territorios europeos, devenidos, en múltiples aspectos, por la industrialización y las distintas revoluciones sociales burguesas, que abanderaban, desde la Revolución Francesa (1789), las ideas ilustradas de igualdad y libertad. Pero, y a pesar de las múltiples reivindicaciones y voces a favor de este nuevo concepto de ciudadanía que abrazaba la libertad y la igualdad, el derecho al voto y a la educación, como Condorcet, Olimpia de Gauges, Pierre Guyomar o Etta Palm d'Aelders (Ansart, 2021), las mujeres se quedaron fuera del avance político-social que suponía superar el Antiguo Régimen. De esta forma, y relegadas a la esfera privada de manera global, las mujeres y las niñas quedaron exentas de una instrucción sólida sobre los campos del saber<sup>3</sup>, basando su educación, como señala Ansart (2021), en la definición de una naturaleza doméstica biológica propia de su sexo, defendida en la constitución de las Cortes francesas por André Amar, «líder de los Montagnard» (p. 1). La trascendencia de este modelo sería el que se integrase en las aulas una vez las niñas adquiriesen el derecho de ser instruidas, y, por consiguiente, la formación que recibirían las maestras.

En este trabajo nos vamos a centrar en la Escuela Normal de Maestras de Sevilla, es decir, en el centro que antecedió a la posterior Escuelas de Magisterio y a la actual Facultad de Ciencias de la Educación, desde una perspectiva que nos permita comprender la formación de las maestras a través de una visión amplia, para, de esta forma, entender el fenómeno y la progresiva incorporación de las mujeres al sistema educativo, máxime cuando conforman

<sup>3</sup> Es importante señalar que el colectivo al que se dirigía la instrucción era el conformado por las personas de la realeza, la alta sociedad y la burguesía, y no entendida como derecho universal, tal y como se comprende hoy en día. De esta forma, además de la falta de instrucción de las mujeres y las niñas burguesas (según los parámetros establecidos por Rousseau y Kant), también quedaban excluidas las mujeres y las niñas de las clases trabajadoras, pero también, en principio, los hombres y los niños.



una de las profesiones más feminizadas. Y nos cuestionamos ¿qué tuvieron en común las escuelas normales femeninas en España durante el siglo XIX con respecto de las europeas? y ¿qué diferencias y similitudes existieron entre la Escuela Normal de Maestras de Sevilla y las creadas en otras provincias españolas durante el siglo XIX?. Para intentar responder nos planteamos los siguientes objetivos:

- Comprender el proceso de incorporación de las mujeres al sistema educativo nacional e internacionalmente durante el siglo XIX.
- Entender la profesionalización de la enseñanza femenina como fenómeno emancipatorio de las mujeres.
- Analizar, a nivel europeo y español, la formación de las maestras a través de distintas disposiciones legislativas.

## 2. DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología empleada ha sido la de la investigación histórica educativa, cuya apertura al pluralismo metodológico, propio de las Ciencias Sociales, enfocan la investigación desde una perspectiva más rica en su análisis (Ruiz-Berrio, 1997). El tema de investigación se ha acotado lo máximo posible a cuatro criterios -relevancia social, viabilidad de la obtención de datos, originalidad a la hora de contribuir al cuerpo científico, y a la decisión subjetiva, en este caso, de investigar desde una perspectiva emprendedora feminista que atienda a la historia de la educación de las mujeres con ellas como agentes activos. La heurística abarca tanto fuentes primarias como secundarias, las primeras localizadas en los archivos General de la Administración, de Alcalá de Henares en Madrid y el Histórico de la Universidad de Sevilla. Las segundas en las bases de datos Scopus y WoS, datos extraídos del National Archives online (Londres), documentos históricos de JSTOR, y la sección internacional de la revista *La Escuela Moderna* (desde 1892 a 1897) de la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España. Además, para la parte nacional, completamos algunos aspectos con datos provenientes de la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, del Boletín Oficial de la Provincia de Sevilla y del Repositorio



Patrimonial del Ayuntamiento de Sevilla, así como de tesis doctorales sobre instituciones normalistas nacionales e internacionales.

Los materiales se obtuvieron usando varias estrategias. Primero consultamos literatura gris (Rivera y Ramos, 2021), tesis doctorales sobre escuelas normales; comunicaciones en congresos centradas en la formación de las mujeres en el siglo XIX, así como artículos publicados en revistas especializadas internacionales, indexadas a bases de datos, a través de los cuales, y empleando la “técnica de la bola de nieve hacia adelante”, conseguimos ampliar la información.

Después de la heurística, realizamos la crítica externa (verificación de autenticidad de las fuentes documentales) y, después, la crítica interna (pertinencia o no de los datos para abordar este estudio). Finalmente, interpretamos los datos en su conjunto (hermenéutica), a fin de trazar una correcta lectura de la información.

Los datos se analizaron atendiendo a tres fases diferenciadas: a) lectura y catalogación de la documentación, b) elaboración de las categorías y variables de análisis, y c) extracción de los datos catalogados según las matrices. Este tratamiento ha sido más cualitativo que cuantitativo, entendiendo este como «un concepto amplio que hace referencia a diversas perspectivas epistemológicas y teóricas» (Sandín-Esteban, 2003, p. 122). Empleamos una tabla de recogida de datos según las variables establecidas, para poner de relieve la creación de las escuelas normales femeninas.

Revisada la literatura gris sobre escuelas normales y sobre la formación de las mujeres en el siglo XIX, conseguimos aquilatar la información y seleccionar diversos países: Inglaterra, Francia, Alemania, Países Bajos y España. Las provincias fueron Navarra, Madrid, Sevilla, Soria, Álava, Guipúzcoa, Granada, Jaén, Pontevedra y Málaga. Y, por último, hicimos un recuento de frecuencias de las distintas normativas normalistas españolas emitidas en el siglo XIX por décadas, separando entre disposición para maestros, para maestras y para ambos.

Como instrumento empleamos una tabla de recogida de datos según las variables establecidas para poner de relieve la creación de las escuelas normales femeninas (ej. «plan estudios»), obteniendo una matriz de 6 casillas para las internacionales y de 5 para las nacionales.



### 3. LAS MUJERES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En lo que respecta a mujeres y educación, y, sobre todo, a las profesoras, Ávila-Fernández (2007) sostiene que:

*la mujer en general, la maestra en particular ha estado, sigue estando discriminada; lo que no nos va a sorprender, por tanto, que la maestra lo haya estado desde los comienzos de su historia como futura formadora. Para empezar, las Escuelas Normales se crearon, en primaria y preferentemente, para formar a hombres no a mujeres; lo que quiere decir que a las mujeres no se las encontraba socialmente aptas (p. 338).*

La idea de dos naturalezas humanas distintas según el sexo biológico tomó mayor fuerza con los postulados ilustrados, sobre todo con Rousseau y Kant, que abogaban por una educación acorde a cada una de estas, ya fuese como una instrucción de adorno o de complementariedad de la mujer hacia el hombre (San Román-Gago, 1998). La consolidación de esta diferencia de la desigualdad ha sido la que ha ido configurando el currículum femenino hasta, como lo denominan Sabbe y Aelterman (2007), «el giro cultural» (p. 522), que entiende que las diferencias existentes entre mujeres y hombres se deben no a una naturaleza propia subyacente, sino a una construcción de significados sexuados -género- que nos posicionan en las relaciones de poder y de dominio-sumisión. En este contexto de la diferencia biológica es donde va a nacer la formación docente reglada a nivel mundial, como fenómeno de la necesidad de conformar un Estado nuevo, cuyo vehículo principal es el sistema educativo nacional.

El germen de las escuelas normales apareció en Alemania en la segunda mitad del siglo XVII, tras enunciar el Duque Ernesto el Piadoso de Sajonia-Gotha, en su testamento, que los maestros permanecieran en un espacio común de aprendizaje (Ávila-Fernández, 1986a), y que, luego de una serie de ensayos y reconfiguraciones de los primeros seminarios de maestros o escuelas normales, es en el siglo XIX, y bajo la influencia de Pestalozzi, cuando estos centros comenzaron un nuevo desarrollo. Siguiendo a Ávila-Fernández (1986b), unos años más tarde que en Alemania, surgió un seminario en Francia, de la mano de la cofradía del Santo Sacramento, que emprendió la formación de los maestros. En Inglaterra fueron Bell y Lancaster, con el método de enseñanza mutua,



quienes comenzaron la formación rudimentaria de los maestros, aunque tras el desarrollo de estos centros en los países vecinos, se terminaron abriendo establecimientos normalistas de manera institucional en 1835. En España, los vaivenes políticos no permitieron inaugurar la Escuela Normal Central de Maestros de Madrid hasta 1839, aunque como afirman Del Pozo-Andrés y Del Pozo-Pardo (1989), no fueron pocos los intentos por incrementar la formación docente, sobre todo con el sistema mutuo inglés, al que se opusieron los distintos «colectivos de maestros primario agrupados en torno al Real Colegio de Profesores de Primeras Letras» (p. 57). Como indica Rabazas-Romero (1995), las asociaciones de profesores en España comenzaron en el siglo XVII, «bajo el patrocinio de San Casiano, y solo en las ciudades más importantes» (p. 23), constituyéndose como las primeras instituciones oficiales del reino con potestad para expedir títulos de maestro, cuya exigencia máxima eran la limpieza de sangre y saber la doctrina cristiana. Ferreira-Gomes (1985) indica que en Portugal, debido a la inestabilidad política, siguieron pautas muy parecidas a las de España, configurándose un centro específico anterior al nuestro que empleaba el método lancasteriano y el de Bell, y Schiller-Walicka (2014) también enumera las múltiples acciones que el reino de Polonia llevó a cabo para estructurar un sistema de enseñanza en el primer cuarto del siglo XIX.

Este fenómeno, ni fue específico de las grandes potencias europeas ni único del *viejo* continente como territorio, apareciendo casos similares de construcción de identidad nacional a través del sistema educativo<sup>4</sup> en multitud de países. Ejemplo de estos son los trabajos de Whitehead (2015) para Australia, de Smallwood (2002) y Demirel y Turan (2013) para Turquía, de Sasaki (2019) para Japón, de Altaeva (2018) para la República de Buriatia, (Rusia); de Forzani (2014) para la formación práctica de la primera Escuela Normal de Magisterio de EEUU (1834), o el de Arnaut-Salgado (1993) para México, entre otros.

Mientras las escuelas normales masculinas se tornaban una realidad, y el cuerpo de maestros se consolidaba con conocimientos más complejos, ser maestra era una ilusión, lo más cercano era ayudar al maestro, en calidad de cuidadora del hogar. Pero, el avance y el desarrollo que los Estados estaban

<sup>4</sup>En muchos casos, en esa identidad subyacía el hecho de intentar desvincularse de la Iglesia, que era la que había monopolizado la instrucción, por supuesto, en los mismos términos *ideológicos* en los que el naciente Estado planificaba su uso.



experimentando exigía que las mujeres se incorporasen como educadoras, únicamente de los más pequeños, (hasta que se aprobaron las escuelas de niñas) quienes precisaban del calor y los cuidados maternales inherentes a la naturaleza del *bello sexo* (San Román-Gago, 1998).

### 3.1. *Escuelas Normales femeninas*

Las escuelas normales de maestras se desarrollaron, geográficamente, más o menos simultáneamente, cuando los sistemas económicos nacionales necesitaron reforzarse, como fue el caso de la construcción de una serie de centros educativos en 1825 en Polonia, entre los que se hallaba «la primera escuela pública para maestras, la Escuela de Gobernantas» (Schiller-Walicka, 2014, p. 228). O el caso de Brasil, por ilustrar el paralelismo intencional de manera global, que, como resalta Hahner (2011), hasta que en 1870 no se comenzara con una reforma político-económica, y pese a que existía una ley de instrucción femenina desde 1827, no se impulsó un apoyo real a la educación de las mujeres y de las niñas. A este respecto, Araújo (1992), indica, para el caso de Portugal, que

*las mujeres que habían ejercido la docencia en el ámbito doméstico (donde las madres o las institutrices solían enseñar a las niñas de clase media y media alta, principalmente) se les ofreció la oportunidad de trabajar en este ámbito en expansión, pero en realidad sólo pudieron ocupar los puestos de baja categoría en la docencia; los puestos de dirección e inspección escolar siguieron siendo un coto privado de los hombres (p. 8).*

Estos inicios comunes en los que las mujeres salen de la esfera privada para adentrarse y participar de la pública progresivamente, pueden ser catalogados en tres tipos asociados al modelo de maestra requerida: la maestra analfabeta, que es aquella que reproduce «ese ideal de cultura femenina que aseguraba la educación hogareña de las niñas de las clases más desfavorecidas» ( San Román-Gago, 2000, p. 111), y cuya formación y requerimientos son nulos o escasos, y se fundamenta en la visión rousseauiana de modelo de mujer inferior, que por naturaleza que se debe al hombre; la maestra maternal, que aparece con el auge de las escuelas de párvulos, basada en la idea kantiana de





complementariedad de la mujer (lo bello) con el hombre (lo sublime) como forma positiva de influencia educativa para la infancia; y la maestra racional intuitiva, aparecida en España tras la introducción del krausismo por Sanz del Río, y que está asociada a la «profesional de la enseñanza formada en Escuelas Normales de Maestras [...] a quien se le exige un currículum cualificado, [...] y una metodología apropiada» (p. 130). Estos modelos se dieron en nuestro país en tres etapas: entre 1783-1838, entre 1838-1876 y entre 1868<sup>5</sup>-1882, ligados intrínsecamente a esas visiones ilustradas de las mujeres que se plasman en la legislación educativa.

Aunque estos modelos no aparecen *per se* en la literatura internacional sobre la formación de las maestras y su incorporación al sistema educativo, esta visión, de un ejemplar de maestra que evoluciona, subyace en los trabajos de Corr (1997), que, comparando a las maestras inglesas y escocesas, revela que la formulación de leyes específicas sobre la educación de las mujeres y de las niñas se torna un eje central para comprender las exigencias formativas que requerían. O como señala Mackinnon (2003) en el caso de las maestras suecas, para quienes «la enseñanza era una profesión favorecida [...] (en) la que las mujeres eran aceptadas como maestras por su sexo, sobre todo en las escuelas primarias, que gozaban de menos prestigio que las elementales» (p. 283). Asimismo, este paulatino reconocimiento de una profesión hace que las mujeres consideren convertirse en docentes, ya que, de esta forma, se abre una perspectiva hacia la independencia económica y una autonomía relativamente propia. Ejemplo de este deseo de trabajo podemos observarlo en Rogers (1995), que, analizando la reestructuración de la educación secundaria de las niñas francesas tras la revolución de 1789, que estaba, hasta entonces, al cargo de las monjas, surgió el modelo de maestra laica que, al no tener una regulación nacional específica, multiplicó las iniciativas emprendedoras de estas nuevas docentes.

Por otro lado, es importante señalar, como subraya Calderón España (2010) que, en España, desde el siglo XVIII, con el apoyo y las ideas de Carlos III y Campomanes, se establecieron las escuelas patrióticas o de hilados. Estaban sostenidas por las Reales Sociedades Económicas de Amigos de País y

<sup>5</sup>Aunque la Ley Moyano de 1857 indicaba la recomendación de crear escuelas normales femeninas provinciales, no fue hasta 1868 que no se establecen como obligatorias, regulándose, legislativamente a nivel nacional, en 1877.



supervisadas por la Junta de Damas, pretendiendo la incorporación de las mujeres de clase trabajadora al mundo laboral. Sin embargo, para el caso concreto de Sevilla, estas instituciones se extendieron pronto, por petición propia, también a las clases acomodadas, y, aunque los medios eran escasos, el Ayuntamiento hispalense colaboró con sendas donaciones, además de establecerse las escuelas amigas gratuitas para niñas pobres, cuyas maestras carecían de formación específica.

Todo este proceso de incorporación laboral femenino, y de las mujeres como maestras en España, se sostiene, primeramente, como una vía de transmisión de los valores y una moral que legitima un modelo doméstico de instrucción (Ballarín-Domingo, 2007). Igualmente lo observa Haratyk (2019) para el caso de Polonia, en las que educadas y educadoras en pro de ser «esposas, madres, guardianas del hogar y activistas sociales» (p. 60) eran las responsables del futuro del país. Sluga (1998), haciendo un repaso por el tema a nivel europeo, afirma que «fueron específicamente las mujeres las que asumieron el papel de siervas de la causa nacional, cuyo “desorden” era antipatriótico» (p. 94).

#### 4. DESARROLLO DE LAS ESCUELAS NORMALES

La Escuela Normal Central de Maestras (Madrid) se creó por Real Orden de 24 de febrero de 1858, «teniendo como agregada y precedente a la Escuela Lancasteriana de niñas, y bajo la vigilancia de la Junta de Damas de Honor y Mérito» (Rabazas-Romero, 1995, p. 218). Con anterioridad existían normales femeninas en algunas provincias españolas (Navarra, Badajoz o Logroño), incluso antes de la recomendación -que no obligatoria- de la Ley Moyano (1857), pero sin tener una regulación específica común. Atendiendo a las investigaciones de González-Pérez (2010), podemos decir que la creación de estos establecimientos para la formación de las maestras se desarrolló de manera irregular en España, porque algunas no emergieron hasta bien entrado el siglo XX (Gran Canaria, Tenerife, Huelva o Jaén, entre otras).

La de Sevilla inauguró su primer curso el 1 de abril de 1858 (El Porvenir), año en el que, además de la Central, también vieron la luz las de Ciudad Real, Cuenca y Granada (Ávila-Fernández, 1985). Como la normativa no precisaba pautas concretas para las normales femeninas, hubo un vacío en la organización



de estos centros, tanto a nivel interno como a nivel externo, y, aunque existían líneas generales que reglaban los contenidos, que eran los propios de su sexo (labores, doctrina cristiana, higiene, etc.), no existían un cuerpo normativo común, que empezó a vislumbrarse en 1868 y terminó su regulación en 1877 (González-Pérez, 2010).

Cabe destacar que la configuración del Estado español durante el siglo XIX fue un conglomerado irregular de circunstancias, que, en lugar de establecer un sistema educativo nacional, conllevó a la misma desestabilidad. Aunque desde la Constitución de Cádiz de 1812 ya se incorporó el título IX dedicado a la educación universal (artículos 366-371), concretado posteriormente en el Informe Quintana (1813), y pese a la influencia de Condorcet, las niñas no tenían cabida en la instrucción (San Román-Gago, 1998). Más tarde, y tras la caída del absolutismo de Fernando VII, comenzó una etapa de ostentación del poder entre los liberales y los moderados, periodos que confluyeron con la pérdida de los territorios de ultramar y las revoluciones sociopolíticas. Este contexto es el que asistía al nacimiento la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, más conocida por el apellido del entonces ministro de Fomento, Claudio Moyano y Samaniego, que estructuró, por primera vez, los distintos niveles de enseñanza en España (Puelles-Benítez, 2004).

Con respecto de otros países europeos, sabemos que, en Portugal, la formación de las maestras, con centros propios, tiene su desarrollo entre 1870 y 1883 (Araujo, 1993). En Croacia, según apuntan Batinic y Radeka (2013), se abrió un Centro de Formación de Maestras en el Monasterio de las Hermanas de la Caridad de Zagreb en 1848, cuyo acceso fue público en 1851, y en Dubrovnik se creó uno estatal en 1815. En Eslovenia, las Hermanas de la Cruz fundaron una 1870, que dejó de existir en 1875 (Batinic y Radeka, 2013). Kičková y Kiššová (2013) indican que en Eslovaquia la educación femenina en general (primaria, secundaria, normalista, etc.) solo ha sido investigada sistemáticamente antes de 1867 por Daniela Kodajová, año en el que se establecieron las escuelas estatales, debido al Compromiso Austro-Húngaro. Hasta 1868, con la Ley Escolar Húngara N.º 38, no se reguló la educación femenina primaria en las escuelas populares, en las municipales y las de magisterio para todos los países incorporados al reino de Hungría (Kičková y Kiššová, 2013), coincidiendo, en año, con la obligatoriedad de establecer las normales de maestras en España. Para Grecia, Smyrniaios (2015) señala que la formación de las maestras se daba



principalmente en el centro conocido como Escuela de Formación Docente de la Philekpedephtiki Etaireia (Sociedad Pro-Educación), «un establecimiento privado fundado en 1837 en Atenas, así como por otras instituciones privadas, dirigidas generalmente por misioneros protestantes en Atenas y Siros, o, raramente, por los municipios» (p. 494). En 1863, se inaugura en Belgrado (Serbia) la Escuela Avanzada para Mujeres, abriéndose otra en Kragujevac en 1891, administrada por la primera. Los exámenes de obtención del título de maestra en Serbia no se regularon hasta la ley aprobada el 26 de noviembre de 1871 (Vujisić živković y Spasenović, 2013). Las maestras bosnias tuvieron un centro de formación en 1884 al cargo de las Congregación de las Hijas del Amor de Dios (Šušnjara, 2013), quienes obtuvieron el permiso de abrir una institución de carácter privado. Ese mismo año, en Sarajevo, comenzó el curso de maestras musulmanas. Zorić (2013), hablando sobre la construcción y desarrollo de la formación docente en Montenegro. La primera institución de este tipo para las maestras fue el Instituto Femenino de la Emperatriz María, ubicado en el municipio de Cetiña e inaugurado el 8 de septiembre de 1869. Polenghi (2013) relata que, en 1818 en Milán, tras la caída de Napoleón y la implementación del Código Escolar Austríaco de 1805 en el Reino de Lombardía y Venecia, la formación de las maestras, que anteriormente obtenían su titulación examinándose frente a un inspector, corrigió algunas carencias y comenzaron a acudir al Trivialschulen, una escuela elemental menor de tan solo tres meses de duración. El trabajo de Kaněčková (2013) nos muestra que, para las formación de las maestras checas, y al igual que en España antes de aparecer los establecimientos normalistas, hacia la segunda mitad del siglo XIX existían centros femeninos dedicados a las enseñanzas industriales, de comercio, de dibujo, de encaje y de enfermeras, así como de maestras, pero todas estas eran de carácter privado. Al igual que en Eslovaquia, la Ley de Educación de 1868 fue la que reguló las enseñanzas femeninas, entre ellas la formación docente, institucionalizando, así, la instrucción normalista. En Francia, las normales femeninas surgieron de la mente de Campan, a quien Napoleón le encomendó la formación de la primera Casa Imperial o Maison d'éducation de la Légion d'honneur, en la que recibían formación las hijas de los soldados napoleónicos caídos en la batalla (Rogers, 2018). Campan, consciente de la concepción de la educación femenina del emperador, consideró su empresa como una forma de extender la educación a todas las mujeres. Así, y después de que multitud de ellas abriesen sus propios centro



de formación entre 1820 y 1880 (Rogers, 2018), en 1880 se aprobó la ley del 21 de diciembre por la que se creaban liceos y colegios para niñas; y la ley del 26 de julio de 1881, que, «iniciada por el diputado Sée, creó una "École normale de professeurs femmes pour les écoles secondaires de jeunes filles"<sup>6</sup> adscrita al vicerrectorado de París» (Ministère de la Culture, 2020, p. 1). Estudiando el desarrollo histórico de la educación en Bulgaria, Daskalova (2017) señala que, debido a la influencia de instituciones de formación femenina serbia, francesa, griega, rusa y otros países de Europa del Este, muchas mujeres optaron por instruirse en ellas, volviendo después a las de origen nacional o abriendo sus propias escuelas para niñas. Fue de la mano de los misioneros americanos Byington y de su mujer Margaret llegados en 1863, cuando se abrió un centro de educación femenina que incluyó la instrucción de las maestras (Daskalova, 2017).

Estos establecimientos, ya fuesen por iniciativa privada o pública, adquirieron una relevancia importante para la inclusión de las mujeres en la formación, así como en el ámbito laboral para poder emprender una profesión. Essen y Rogers (2006) subrayan este fenómeno indicando que, en 1896, el 49% del profesorado de instrucción primaria en Bélgica eran mujeres, y en Italia, hacia 1900, el 66%. Teniendo en cuenta que los centros normalistas femeninos se desarrollaron en mayor medida durante la segunda mitad del siglo, estas cifras resaltan la respuesta positiva de las mujeres por optar por una profesión. Es por eso por lo que nos planteamos un estudio a nivel macro (Europa), meso (España) y micro (Sevilla) con el fin de comprender el fenómeno desde, por un lado, una visión holística, y, por otro, comparativo, para arrojar luz sobre ese desarrollo integral de las mujeres como punto de partida para su inclusión en la esfera pública y, por consiguiente, para la consecución de la igualdad real, desde la propia idiosincrasia de los territorios y las localidades.

#### 4.1. *Europa*

Las escuelas normales femeninas europeas estudiadas se afianzaron entre las décadas de los 70 y los 80 del siglo XIX. Pese a unos inicios temporales dispares y la ausencia de una formación específica, coinciden

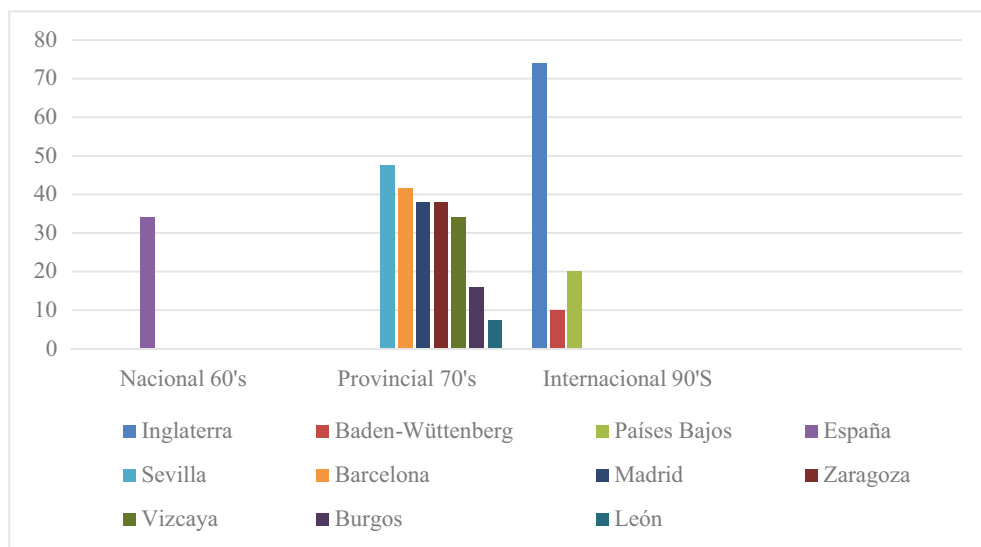
<sup>6</sup> Centro de formación de profesoras para escuelas secundarias femeninas.



en una paulatina concreción curricular, cuyo eje son las labores domésticas, y que deviene de la obligatoriedad de la inclusión de las niñas en la educación formal. La regulación como actividad profesional está ligada a la institucionalización de la enseñanza. En los casos de Inglaterra y Alemania, esta regulación deviene de sistemas locales (School Boards y Länder, respectivamente), mientras que de los demás existía cierta coordinación desde el Estado.

En lo que respecta al número de maestras (Figura 1), los datos nos revelan que el punto más alto de la enseñanza normal femenina está en Inglaterra, siendo el 70% del cuerpo del profesorado mujeres. Asimismo, Países Bajos y Baden-Württemberg, rondan el 20 y el 10%. En España observamos que, frente a más del 40% de maestras en Sevilla y Barcelona, y de los más de 30% para Madrid, Zaragoza y Vizcaya, Burgos y León apenas superan el 20 y el 10% respectivamente.

FIGURA 1  
*Porcentaje de maestras nacionales en los 60's, provinciales en los 70's, e internacionales en los 90's del siglo XIX.*



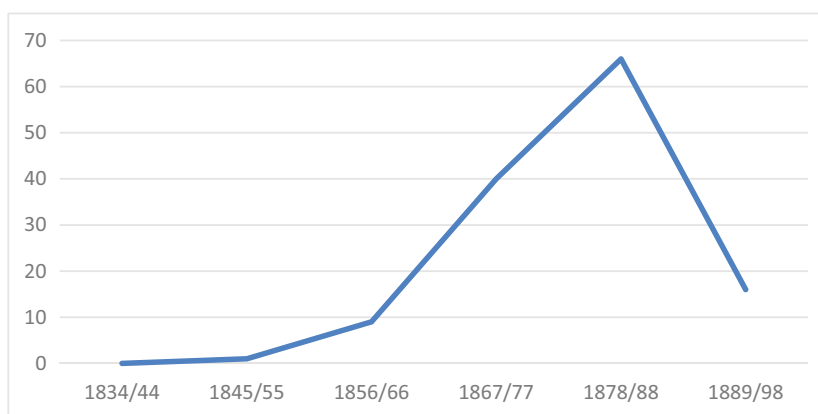
Fuente: VV.AA.



## 4.2. España

Las Escuelas Normales estudiadas fueron, en su mayoría, creadas bajo la Ley de 1857, aunque es cierto que algunas tuvieron que cerrar y abrir en años posteriores, como la de Guipúzcoa o la de Granada. Asimismo, la mayoría de las matriculaciones se genera hacia finales de siglo (Soria 81 y Álava 249, curso 1894/95; Granada, 153, curso 1884/85; Pontevedra, 50, curso 1888/89; y Málaga, 180, curso 1886/87) (Hernández, 1999; Oteiza, 1993; López, 1979; Porto-Ucha, 1994; Rivera-Sánchez, 1995). Además, podemos afirmar que la producción de una normativa específica que afianza a estos centros unificándolos y profesionalizándolos, también se ubica en las fechas.

FIGURA 2  
*Generación de normativa normalista específica para centros femeninos.*



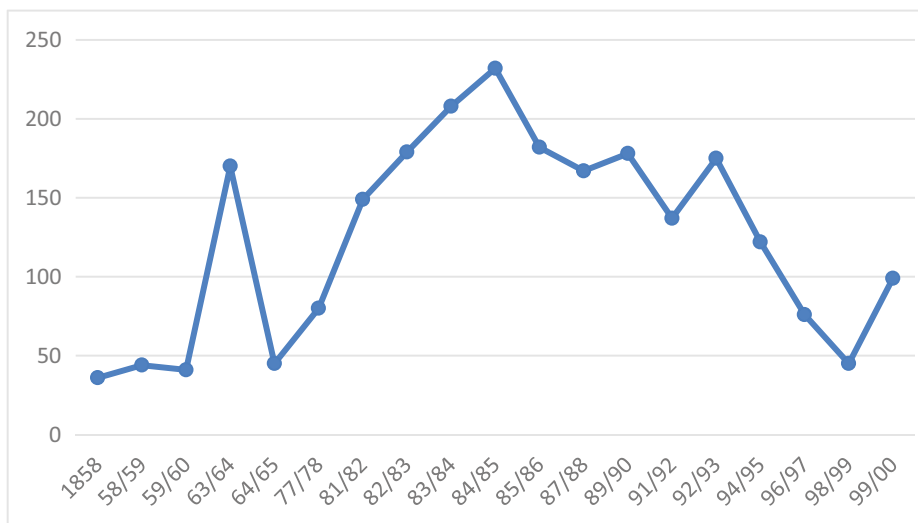
Fuente: Elaboración propia a partir de Ávila-Fernández, (1986b).

## 4.3. Sevilla

La Normal Hispalense sigue los mismos patrones que las escuelas normales nacionales, creándose en 1858. En cuanto a las matriculaciones, aunque obtiene un pico de 170 alumnas durante el curso 63/64, es hacia finales de los años 70 y primeros de los 80 cuando se producen las matriculaciones más numerosas (AGA, 962/6356/6362; AHUS 520/1692).



FIGURA 3  
Evolución de matrículas en la Escuela Normal femenina de Sevilla.



Fuente: AGA: legajos 962/6 356/6 362; AHUS: legajos 519/520/958/962/990/991-993/1 682/1 687/1 689/1 690/1 692

## 5. ALGUNOS RESULTADOS

Según nuestros objetivos de investigación, podemos decir que la incorporación de las mujeres al sistema educativo se produjo de forma muy similar en Europa y España. La obligación de que las niñas asistieran a la escuela generó la necesidad de formar a unas maestras cuya tradición instructiva se basaba en rudimentos básicos, y que, según se fueron requiriendo habilidades para afrontar una demanda de formación cada vez mayor, además de la configuración de sistemas educativos nacionales capaces de modelar a una ciudadanía acorde a sus preceptos de Estado, pasó a ser de una ocupación de carácter gremial e iniciativa personal-voluntaria a una profesión capaz de generar empleo remunerado a las mujeres. Ante la prohibición de la mayoría de los trabajos y acceso a los estudios, las mujeres vieron en la enseñanza la posibilidad de florecer como sujetos. Ciertamente estaba ligado al cuidado maternal y de la infancia,





pero no resultó ser un impedimento para que, paulatinamente, el currículum femenino se fuese haciendo de cada vez más científico y pedagógico.

Este proceso, como observamos, comenzaba a gestarse ya a primeros de siglo, y adquiere su mayor relevancia a partir de los años 70 y 80 del mismo. El caso español resulta ilustrativo a este efecto, pues la disparidad normativa normalista femenina confluye en la homogeneización de la profesión docente en 1877, aspecto que genera un alto volumen de matrículas en muchos de los centros provinciales. Ser maestra se había convertido en un trabajo.

## 6. CONCLUSIONES

Como reflexión podemos decir que, efectivamente, la historia de la formación de las maestras a nivel macro, meso y micro tuvo un origen y un desarrollo paralelo (con escasos años de diferencia) y que supuso el impulso hacia la inclusión en el mundo laboral de las mujeres, y que fue determinante el hecho de aprobar leyes que incluyesen a las niñas como seres de derecho a la formación.

El proceso de incorporación de las mujeres estuvo estrechamente ligado al nivel de desarrollo que cada país o región experimentaba, por lo que incorporarlas al proceso de instrucción formal las habilitaba, en cierto sentido, a su contribución.

Por otro lado, la profesionalización de la enseñanza femenina trajo consigo que multitud de jóvenes viesan la oportunidad de adquirir independencia económica, luego una forma de emancipación aceptada dentro de los cánones y roles establecido para su género. De ahí los incrementos de matrículas en los primeros años de vida de estas instituciones, bajando cuando la normativa legalizó la realización de otros trabajos femeninos.

Finalmente, y en relación con la normativa normalista, pese a los distintos contextos socioculturales en los que se iban constituyendo estos centros, el currículum, como hemos podido observar, evoluciona desde la concepción más maternalista de las maestras hasta terminar con uno que, sin dejar de lado la concepción género, se fue confeccionando de cada vez más técnico y científico. Este fenómeno, además, sigue esta secuencia de desarrollo en los distintos niveles estudiados, por lo que podemos afirmar que la constitución



de la maestra profesional sigue las mismas vías para todas las mujeres, siendo el desarrollo legislativo la clave para todo este proceso.

Las limitaciones que encontramos, además del acceso a determinados archivos, así como a la carencia de datos estadísticos históricos normalistas internacionales, nacionales y provinciales, es la falta de atención puesta, a todos los niveles, del estudio de los centros de formación de las maestras. Del material consultado para este trabajo, la mayoría pertenecen o se incluyen dentro de otro estudio afín, generalmente el de la formación del profesorado en general, la construcción de los sistemas educativos nacionales o a biografías de maestras. Y de los que existen, el acceso es limitado. A nivel nacional pasa exactamente lo mismo: las maestras tienen datos porque se incluyen dentro de los centros masculinos. Todo esto nos lleva a no poder hacer comparaciones con datos relativamente homogéneos en tanto a las variables, por lo que solo podemos estimar con lo que tenemos. Otro de los puntos débiles que encontramos es la selección de países dependiendo del acceso al idioma. Existen trabajos de países de Europa del Este que profundizan mucho más, incluso aportan estadísticas, sobre la formación de las maestras, pero, debido a la carencia de un sistema de traducción fiable de lenguas en caracteres cirílicos, desistimos.

En cuanto a la prospectiva, además de ser la Normal hispalense tema central de otra investigación más amplia, este trabajo abre las puertas a la realización de otros estudios que comparen los congresos pedagógicos internacionales, donde solían participar las maestras normalistas. Asimismo, el estudio de sus escritos son fuentes de conocimiento de la vida y la formación de las maestras, sobre todo, los publicados en la prensa histórica del profesorado.

Otro aspecto interesante de estudio sería abordar las exposiciones de los trabajos de la mujer, que, impulsados desde las escuelas normales de maestras, tenía como eje la promoción del trabajo femenino a través de muestras de obras de alumnas y otras mujeres, y, que sepamos, se dieron en Viena (La América, 1872), Philadelphia (Revista Europea, 1876), la mayoría de provincias españolas y, por supuesto, Sevilla, desde 1875 hasta el curso 1885-86 (AHUS, legajo 519) y que, según la crónica de la época, resultaron ser un éxito.

También cabe señalar que, a través del estudio de las escuelas normales femeninas en general y de las maestras en particular, se contribuye a un conocimiento más completo y ajustado (y justo) de la Historia de la Educación,



tanto de manera global como de local, incorporando al cuerpo de conocimiento científico a la otra mitad de la humanidad, enriqueciéndolo.

Por último, nos gustaría señalar la importancia de la Escuela Normal de Maestras de Sevilla como motor de emprendimiento. Este trabajo, que nos ha ayudado a ubicarla en las mismas líneas de desarrollo que el resto (aunque de consolidación temprana con respecto a la historia de otras), así como para trazar paralelismos entre sus homólogas en otros espacios geográficos, también nos indica el impacto que supuso para las sevillanas decimonónicas y su impulso como sujetos activos de la sociedad hispalense, como muestran las matriculaciones efectuadas en sus primeros años.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altaeva, A. E. (2018). The formation of female education in Buryatia in the second half of the XIX -beginning of the XX c. *Woman in Russian Society*, 87(2), 22-28. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2018.2.3>
- Ansart, G. (2021). “One injustice can never become a legitimate reason to commit another”: Condorcet, women’s political rights, and social reform during the French Revolution (1789–1795). *Intellectual History Review*. <https://doi.org/10.1080/17496977.2021.1960730>
- Archivo General de la Administración. *Expediente de la Escuela Normal de Maestras de Sevilla*. [Legajo 962], *Expediente personal*. [Legajo 6356], *Expediente de Matriculaciones de la Escuela Normal de Maestras de Sevilla*. [Legajo 6 362]. Alcalá de Henares, Madrid.
- Araujo, H. C. (1993). The construction of primary teaching as women’s work in Portugal (1870-1933) [Open University (United Kingdom)]. En *ProQuest*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/construction-primary-teaching-as-womens-work/docview/304112351/se-2?accountid=14744>
- Archivo Histórico de la Universidad de Sevilla. *Expediente de la Escuela Normal de Maestras*. [Legajo 519], [Legajo 520], [Legajo 958], [Legajo 962], [Legajo 989], [Legajo 990], [Legajo 991], [Legajo 992], [Legajo 993], [Legajo 1 682], [Legajo 1 687], [Legajo 1 689], [Legajo 1 690], [Legajo 1 692].



- Arnaut-Salgado, A. (1993). Historia de una Profesión: Maestros de Educación Primaria en México 1887-1993 [Colegio de México]. En *ProQuest*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/historia-de-una-profesión-maestros-educación/docview/2581294429/se-2?accountid=14744>
- Ávila-Fernández, A. (1985). *La formación de los maestros primarios hispanos (1845/1898): datos para su historia* [Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/24492>
- Ávila-Fernández, A. (1986a). *Escuela Normal de Maestros de Sevilla. Segunda mitad del siglo XIX*. Sevilla, España: Alfar.
- Ávila-Fernández, A. (1986b). *Las escuelas normales españolas durante el siglo XIX. Disposiciones legislativas y libros de texto*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Ávila-Fernández, A. (2007). La formación de los maestros en España: una deuda histórica. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 26, 327-340.
- Ballarín-Domingo, P. (2007). La Escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 26, 143-168.
- Batinic, S., & Radeka, I. (2013). The development and prospects of teacher education in Croatia. *History of Education & Children's Literature*, 8(1), 43-62.
- Cala-Carrillo, M. J., y Trigo-Sánchez, E. (2004). Metodologías y procedimientos de análisis. En Barberá Heredia, E. e Martínez Benlloch, I. (Eds.), *Psicología y Género* (pp. 81-106). Nueva Jersey, EE.UU: Pearson Prentice Hall.
- Calderón-España, M. C. (2010). Presencia de las mujeres en las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País (1775-1808). *Foro de Educación*, 12, 185-231.
- Corr, H. (1997). Teachers and gender: Debating the myths of equal opportunities in Scottish education 1800-1914. *Cambridge Journal of Education*, 27(3), 355-363. <https://doi.org/10.1080/0305764970270305>
- Daskalova, K. (2017). Developments in Bulgarian Education: from the Ottoman Empire to the Nation-State and beyond, 1800-1940s. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(1), 1-29. <https://doi.org/10.14516/ete.163>
- Del Pozo-Andrés, M. M., y Del Pozo-Pardo, A. (1989). La creación de la Escuela Normal Central y la reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español (primera etapa: 1806-1839). *Revista española de pedagogía*, 47(182), 49-80.



- Demirel, F., y Turan, İ. (2013). School for Tribes. *History of Education & Children's Literature*, 8(1), 271-294.
- Ferreira-Gomes, J. (1985). Una perspectiva histórica del sistema educativo portugués. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 4, 355-382. <https://doi.org/10.14201>
- Forzani, F. M. (2014). Understanding «Core Practices» and «Practice-Based» Teacher Education: Learning From the Past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- 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*, 4(13), 133-143.
- Green, A. (1990). *Education and State formation. The rise of Education Systems in England, France and the USA*. MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-12853-2>
- Hahner, J. E. (2011). Escolas mistas, Escolas Normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Estudos Feministas*, 19(2), 467-474. <http://www.jstor.org/stable/24327950>
- Haratyk, A. (2019). Patriotic Upbringing of Women According to the Idea of the Blessed Marcelina Darowska as Preparation for the Fight for the Independence of the Republic of Poland. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 11(1), 60-69. <https://doi.org/10.5817/cphpj-2019-007>
- Hernández-Crespo, J. (1999). *La Escuela Normal de Soria 1841-1903*. Madrid, España: Universidad Complutense.
- Kaněčková, E. (2013). Formation and institutionalisation of education for female teachers, during the second half of the 19th century in the Czech Lands. *History of Education & Children's Literature*, 8(1), 167-180.
- La América (28 de octubre, 1872). Sobre la Exposición Universal de Viena. *La América* 20(16), 2.
- López, M.A. (1979). *La Escuela Normal de Granada. 1846-1970*. Granada: España: Universidad de Granada.
- Mackinnon, A. (2003). In a Class of Their Own? Swedish Women School Teachers and the Fertility Transition in the Late Nineteenth Century. *Population and Development Review*, 34(3), 281-296.
- Ministère de la Culture. (2020). *France Archives. Portail National de Archives. École normale supérieure de jeunes filles (Paris ; 1881-1986)*. [https://doi.org/Fran\\_NP\\_003775000000121784359](https://doi.org/Fran_NP_003775000000121784359)



- Oteiza-Aldaroso, R.M. (1993). *Historia de la Escuela Normal de Maestros de Álava (1847-1900)*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Pina, F. H. (2013). Constitution, Education and Research. *European Educational Research Journal*, 12(1), 34-47. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.1.34>
- Polenghi, S. (2013). Elementary school teachers in Milan during the Restoration (1814-1859): innovations and improvements in teacher training. *History of Education & Childrens Literature*, 8(1), 147-166.
- Porto-Ucha, A.S. (1994). *A Escola Normal de Pontevedra (1845-1940)*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Puelles-Benítez, M. (2004). *Estado y Educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Madrid, España: Pomares.
- Rabazas-Romero, T. (1995). Formación pedagógica del profesorado en las escuelas normales de España: Origen, evolución y textos (1857-1901) [Universidad Complutense de Madrid (Spain)]. En *PQDT*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/formación-pedagógica-del-profesorado-en-las/docview/304224568/se-2?accountid=14744>
- Revista Europea (1876, 6 de agosto). Exposición de Philadelphia. *Revista Europea* 128 (8), 189-191.
- Rivera-Sánchez, M.J. (1995). *Las Escuelas Normales de Málaga (1846-1992)*. Málaga, España: Delegación Provincial de Málaga.
- Rogers, R. (1995). Boarding Schools, Women Teachers, and Domesticity: Reforming Girls' Secondary Education in the First Half of the Nineteenth Century. *French Historical Studies*, 19(1), 153-181. <https://doi.org/10.2307/286903>
- Rogers, R. (2018). Gender and the transformations of the French school system in the 19th century. Interpretive debates. *Encounters in Theory and History of Education*, 19, 52-69. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v19i0.11927>
- Roque-Herrera, Y., Olano-Trujillo, Y., Betancourt-Roque, Y., y Nieto-Moreno, R. (2013). La investigación histórica desde la óptica de la Historia como ciencia y como disciplina académica. *Edumecentro*, 5(1), 166-183.
- Ruiz-Berrio, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En Viñao-Frago, A. y De Gabriel-Fernández, N. (Eds.), *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (pp. 131-202). Barcelona, España: Ronsel.
- Sabbe, E., y Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: A literature review. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 521-538. <https://doi.org/10.1080/13540600701561729>



- San Román-Gago, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona, España: Ariel.
- San Román-Gago, S. (2000). La maestra española de la tradición a la modernidad. *Educação & Sociedade*, 21(72), 110-142. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300007>
- Sandín-Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Santos, M. H., y Amâncio, L. (2019). Gender dynamics in elementary school teaching: The advantages of men. *European Journal of Women's Studies*, 26(2), 195-210. <https://doi.org/10.1177/1350506818802468>
- Sasaki, K. (2019). «The history of the Ouinkai” - the alumni association of the Tokyo higher normal school for women: a milestone in Japan’s education for women». *History of Education*, 48(2), 233-253. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2018.1545934>
- Schille-Walicka, J. (2014). Myths and Stereotypes: Some Comments on the History of Education in the Kingdom of Poland in the 19th Century. *Educational Studies Moscow*, 3, 223-243. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-3-223-243>
- Sluga, G. (1998). Identity, gender, and the history of European nations and nationalisms. *Nations and Nationalism*, 4(1), 87-111. <https://doi.org/10.1111/j.1354-5078.1998.00087.x>
- Smallwood, V. M. (2002). Women’s education in Turkey (1860-1950) and its impact upon journalism and women’s journals [University of London, (United Kingdom)]. En *PQDT*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/womens-education-turkey-1860-1950-impact-upon/docview/1952266665/se-2?accountid=14744>
- Smyrniaios, A. L. (2015). The slow nationalization of Greek education through history teaching in the 19th century. *History of Education & Childrens Literature*, 10(1), 489-504.
- Subramaniam, N. (2003). Factors affecting the career progress of academic accountants in Australia: Cross-institutional and gender perspectives. *Higher Education*, 46(4), 507-542. <https://doi.org/10.1023/A:1027388311727>
- Šušnjara, S. (2013). The position of teachers in Bosnia and Herzegovina during the Austro-Hungarian Monarchy. *History of Education & Childrens Literature*, 8(1), 85-106.



- Vujisić Živković, N., y Spasenović, V. (2013). The development of primary school teacher education in Serbia in the 19th and the first decade of the 20th century. *History of Education & Childrens Literature*, 8(1), 63-83.
- Westberg, J., İncirci, A., Paksuniemi, M., y Turunen, T. (2018). State formation and the rise of elementary education at the periphery of Europe: the cases of Finland and Turkey 1860–1930. *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 133-144. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1391185>
- Whitehead, K. (2015). Teaching «other people's children» in Australia from the 1840s to contemporary times. *History of Education Review*, 44(1), 38-53. <https://doi.org/10.1108/HER-01-2014-0002>

