

LA FIGURA DE LA MAESTRA RURAL EN LA SEGUNDA REPÚBLICA

Carmen M^a Sánchez Morillas

Universidad de Rey Juan Carlos I, España

carmensanchez57@hotmail.es

THE FIGURE OF THE RURAL TEACHER IN THE SECOND REPUBLIC

Resumen: En las páginas siguientes se analiza la figura de las *maestras rurales*, centrándonos en el periodo de la Segunda República española (1931 – 1939). Centraremos nuestro estudio en testimonios de testigos directos, y realizaremos un breve recorrido por la situación de las docentes en dicha etapa histórica. Finalmente, esbozaremos las características principales de la *maestra rural* como personaje que debe estudiarse adecuadamente en la historia de la educación de nuestro país.

Abstract: On the following pages there is analyzed the figure of the *rural teachers*, centring on the period of the Second Spanish Republic (1931 - 1939). We will center our study on testimonies of direct witnesses, and will realize a brief trip for the situation of teachers in the above mentioned historical stage. Finally, we will outline the principal characteristics of the *rural teacher* as personage who must be studied appropriately in the history of the education of our country.

Palabras clave: Maestra. Rural. Magisterio Historia de la Educación. Feminismo.
Teacher. Rural. Teaching History of the Education. Feminism.

I. Introducción

Las mujeres que estudiaron la carrera del magisterio, nuestras queridas maestras, son una figura esencial en la evolución y desarrollo de la historia de la educación española. Su elección, o destino docente, estuvo ligado a pequeñas poblaciones o localidades rurales en las que crecimos. Fueron ellas las primeras en darnos a conocer la importancia de las primeras letras del alfabeto, los usos del sistema algebraico... Sobre todo, las *maestras rurales* han sido un elemento de transformación en el pequeño mundo del alumno y su ambiente. Aún más cuando se trata del binomio escuela-familia, donde la socialización de los niños y niñas debe estar garantizada a través de esta doble vía.

Históricamente, en este contexto, las madres han sido el primer factor de formación humana de los hijos, siendo las maestras el complemento de la educación de los mismos; aunque a veces se convierten en la presencia total de figura materna para el alumno o alumna.

En la actualidad pocos son los estudios o trabajos dedicados, exclusivamente, a la historia de la definición y consolidación de la maestra como motor fundamental de cambio en aquellas zonas rurales con escaso desarrollo económico, social y cultural. Por otra parte, desde la perspectiva de los Estudios de Género las investigaciones más extensas son menores sobre todo si se trata del análisis y descripción de la figura que llamaremos *maestra rural*; no obstante, una excepción la constituye el estudio de *Las primeras maestras* (San Román, 1998), donde se exponen caracterizaciones generales sobre distintos tipos de maestra y el proceso de feminización docente en la educación española.

La literatura sobre la historia de la *maestra rural*, que hemos manejado, se centra en artículos o comunicaciones e intervenciones en congresos, por lo que no podemos considerarlo un fondo documental bien estructurado y delimitado.

Así, en las líneas siguientes, queremos aproximarnos a una posible caracterización de la figura de *maestra rural*, centrándonos en la época histórica de la Segunda República (1931-1939).

Para la constitución del concepto *maestra rural* en la Segunda República, en un sentido sociocultural del término, será esencial el Decreto de 29 de mayo de 1931 para la creación¹ y uso del Patronato de Misiones Pedagógicas (Canes Garrido, 1993: 147 -148). Las Misiones Pedagógicas (1931-1936) fueron un instrumento excepcional de la época, a través del cual se intentaba transmitir la cultura, divulgar conocimiento y consolidar el *ser ciudadano* a las gentes de los pueblos y localidades rurales. Para llevar a cabo dicha tarea, el Patronato de las Misiones Pedagógicas, en relación a la educación de los alumnos y alumnas, instituyó las siguientes actividades (Pérez Galán; 1975: 351):

- Dotación de bibliotecas a las escuelas visitadas.
- Información y depósito de novedades sobre libros en visitas circulantes.
- Organización de lecturas, conferencias, exposiciones de arte, audiciones de música, y celebración de conciertos.

Para los maestros y maestras existían reuniones periódicas quincenales donde podían perfeccionar sus conocimientos sobre determinadas materias escolares, analizar las condiciones del medio, en el que desarrollaba su labor docente, y conseguir resolución a todas dudas metodológicas. Por otra parte, se potenciaron las excursiones de interés artístico o turístico con los alumnos y alumnas. Como podemos observar todas estas actividades estaban orientadas por los principios educativos de la Institución Libre de Enseñanza y el krausismo.

¹ Anteriormente, ya en 1912, se intentó consolidar el uso de las Misiones Pedagógicas.

El presidente del Patronato fue Manuel Bartolomé Cossío², Luis A. Santillano era el secretario y entre los vocales se cuentan los nombres de Rodolfo Llopis, Marcelino Pascua, Luis Bello, Antonia Machado, Amparo Cebrían o María Luisa Navarro.

El personal, de cada una de las misiones, era elegido por el Patronato, aunque normalmente eran maestros y maestras. Los nombres de estos voluntarios y voluntarias, actores de esta especial batalla educativa, se encuentra recogidos en el recurso electrónico “Misiones Pedagógicas (1931-1936)”, fondo documental que las futuras investigaciones sobre el tema que nos ocupa no deben convertir en pista perdida.

La creación de dicho archivo se llevó a cabo con motivo de la Exposición de las Misiones Pedagógicas, que se celebró en el año 2006 y fue convocada por la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Estatales, y proyectada por la Fundación Francisco Giner de los Ríos. En la sección “Misiones y Misioneros” se pueden consultar las misiones, actividades, y listado alfabético de los participantes a las mismas. Entre ellos encontramos a maestras, profesoras, inspectoras de educación y estudiantes de Magisterio.

Aunque no todas estas mujeres eran maestras *rurales* autóctonas, de las localidades visitadas por la misión, su presencia en las zonas frecuentadas por la Misiones es un factor a tener en cuenta dentro del proceso del papel activo de la mujer en la sociedad republicana.

En estos momentos, en los que se instauró una nueva Constitución, –9 de diciembre de 1931–, se estableció el concepto de “escuela única” de carácter laico³, gratuito y obligatorio en las enseñanzas primarias, a la que se añadió el concepto de coeducación, y, por consiguiente, amplitud de posibilidades culturales, tanto para hombres como para mujeres.

El clima económico, que se heredó de la Restauración borbónica, era deprimente en las zonas rurales. Sin demasiadas posibilidades de trabajo, o perspectivas de vida, eran comunes los éxodos hacia las zonas de ciudad y la ausencia de mano de obra en las tierras. Como consecuencia de estas circunstancias, muchos campos de cultivo quedaron abandonados o prácticamente en desuso.

Además, el analfabetismo era mayoritario en gran parte de España. El Ministerio de Instrucción Pública estimó que debían de construirse unas 27.000 escuelas. Los sucesivos ministros de Instrucción Pública, que ocuparon el cargo en el periodo republicano, centraron sus líneas de política de educación en las condiciones y factores necesarios para el mejor desarrollo de la enseñanza primaria. Así, el gobierno republicano aumentó el presupuesto para educación de un 5,5 por ciento al 7 por cien del total presupuestario; el número de alumnos en la Enseñanza Media creció de 70.000 alumnos a unos 130.000, así como el número de maestros que pasó de 36.000 a 51.000. Entre las distintas cifras que se barajan sobre las escuelas las más positivas son de 13.000 construidas durante los primeros años de la República (Tusell, 2004: 453).

Por otra parte, esto implicaba más maestros, mejor preparados y capacitados. En la nueva configuración político-social, que se anhelaba realizar, los maestros se convirtieron en un punto clave para el consiguiente cambio económico; cambio que debía iniciarse en las zonas habitadas por los agricultores, ganaderos y pequeña industria. Ejemplo de esta necesidad es el Decreto de 23 de junio de 1931⁴ que establecía la creación de 7.000 plazas para maestros y maestras, y el posterior Cursillo de Selección Profesional, establecido por Decreto de 3 de julio de 1931, que prescindía momentáneamente de las pruebas de oposición para acceso a la función pública docente (Molero Pintado, 1991: 144-147).

Como podemos observar, la política educativa se orientó hacia el regeneracionismo de Joaquín Costa, lo que para la primera enseñanza supuso la fundación de un aumento de

2 Designado por Orden de 6 de agosto de 1931, Gaceta 13.

3 En este sentido no podemos olvidar la disolución de la Compañía de Jesús y confiscación de sus bienes el 23 de enero de 1932 y Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 10 de mayo de 1933.

4 Gaceta, n.º. 24.

escuelas, mejora de la estructuración de las Escuelas Normales del Magisterio, y perfeccionamiento de las condiciones laborales de los docentes:

“[...] si algo no puede negarse hoy a la II República es, sin duda, su ambicioso proyecto de reforma del sistema educativo, reforma en la que latan los viejos principios del liberalismo español, la moderna pedagogía de los institucionistas y las ideas educativas del socialismo histórico” (Puelles Benítez, 1991: 316).

Sin duda, uno de los mayores logros de la Segunda República fue la concesión del derecho a voto a las mujeres, según lo disponía el artículo 34 de la Constitución de 1931; esto equivalía a igualdad de sexos, promoción de derechos civiles y laborales para la mujer, entre otras disposiciones como acceso a los cargos de notarios o ser candidatas en las Diputaciones (Díez Fuentes, 1995: 25). La mujer se constituyó como, reconocido o no por las fuerzas de política educativa, en un ente totalmente capacitado y determinante para intervenir en la esfera rural del país.

II. Los testimonios

En el contexto histórico, anteriormente descrito, alcanza gran importancia la *maestra rural*, que definiremos como ‘maestra titulada que ejerce su profesión docente en zonas rurales’. Estas zonas rurales conforman el medio educativo de la *maestra rural*, medio cuyas características (falta de infraestructura en escuelas, ausencia casi total de medidas de higiene y salud, negación de los padres hacia los cambios de los alumnos en la vida escolar...) eran los principales obstáculos para la innovación y aplicaciones metodológicas, que las maestras querían poner en marcha y practicar con sus alumnos y alumnas.

Durante las primeras décadas del siglo XX, la inversión económica en las escuelas rurales ha estado afectada por la falta de interés por parte del Estado, pues, de forma precaria, no se le han otorgado medios e infraestructuras necesarios, o ha existido una preocupación mayor por la formación de los docentes que dirigían estas escuelas. Es así que las Misiones Pedagógicas fueron un utensilio para suplir estas condiciones negativas.

A las dificultades materiales se unían causas de absentismo escolar, consecuencia de la mano de obra infantil en las faenas agrícolas o manufacturación de productos para aumentar la cuota pecuniaria de las familias más necesitadas. En el caso de las niñas la situación se agravaba. No se sentía como preciso que la mujer obtuviese mayor instrucción y formación que la relacionada con las tareas del hogar. De esta manera muchas niñas no lograron continuidad en sus estudios, por lo que no obtuvieron una educación total. Se convertían en analfabetas completas o analfabetas funcionales.

En el año 1900 la tasa del analfabetismo era de un 60 por ciento. En la Segunda República sólo el 53,7 por ciento de las niñas estudiaban primera enseñanza. Posteriormente, hacia los años cuarenta, la tasa se redujo a la mitad; pero no podemos olvidar a las alumnas que murieron a causa de la hambruna y enfermedades derivadas de la posguerra, a las hijas de familias que emigraron a otros países buscando unas mejores condiciones de vida (Maya Frades, 2006: 4).

La ideología que sustentaba la Escuela Nueva, en las década de los años treinta, junto a las innovaciones pedagógicas, que las maestras habían adquirido en las Escuelas Normales de las ciudades, no encontraban viabilidad en las escuelas rurales, rodeadas de unas condiciones casi inhóspitas. Las maestras, haciendo uso de su imaginación, realizaban adaptaciones, de forma lo más oportuna posible, para que se acomodasen al contexto y realidad de sus alumnos y alumnas. Además, el trabajo de las maestras rurales era siempre vigilado por los mismos miembros de la comunidad: padres, madres, maestro, vecinos de la maestra o el mismo alcalde.

En el mundo rural los altos porcentajes de analfabetismo se sumaban a las tareas extra-académicas que dirigían también las maestras: conseguir educar a las mujeres adultas en los rudimentos de lectura y escritura básicas, para elaborar una lista de la compra o inventario de los gastos de una casa. Por otra parte, las clases de adultas eran los instrumentos únicos que, en muchas poblaciones rurales, poseían las mujeres, madres y cabezas de familia, y que permitían un grado más de inserción en la comunidad a la que pertenecían. Estas y otras circunstancias son las que se presentaban a las *maestras rurales* y pueden ser conocidas desde las fuentes documentales que, a continuación, describimos.

Todavía no existe un trabajo definitivo de las memorias de estas mujeres, *maestras rurales*, pero si hemos encontrado testimonios sobre la experiencia que supuso enseñar bajo el periodo de la Segunda República. Desde este punto de vista, la investigación en historia de la educación debería centrarse en la recogida de testimonios orales de antiguas maestras, quienes iniciaron su profesión por estos años, así como en la búsqueda y copia de diarios escritos u informes de maestras rurales. La protección, selección y catalogación de estos documentos son tareas urgentes para conformar un corpus sólido en el que se centren futuras investigaciones.

En nuestro breve recorrido hemos seleccionado declaraciones directas de maestras, y sobre ellas extraemos las características que configuran la figura de la *maestra rural*.

Una fuente de primera mano son las entrevistas en prensa que se han realizado a *maestras rurales*, ya sean de fecha reciente o de fecha coetánea a los hechos que estudiamos. De fecha reciente, en la publicación digital del periódico *El País* llevó a cabo un reportaje sobre la escuela en la Segunda República. Dentro de este documento se aporta la experiencia testimonial de la maestra republicana, Dolores Velasco Torres, que ejerció su profesión en el pueblo sevillano de Dos Hermanas. Como ella misma afirma, en la escuela donde estaba:

“[...] “en la que se celebraba como un gran acontecimiento la Fiesta del Libro, o se organizaban recitales de poesía y concursos de redacción y de cuentos”.

Sobre las enseñanzas que recibió cuando estudió la carrera del magisterio y sobre los avances de la pedagogía de los profesores de la Institución Libre de Enseñanza, afirma:

“Eran hombres sabios, adelantados a su tiempo. Aplicaban métodos pedagógicos innovadores y recababan la atención del alumno con continuas preguntas. A partir de una palabra, cualquiera podía mantener en la clase un debate toda una mañana” [...]” (Mayordo, (17 -04-2006).

Un ejemplo del método de enseñanza republicano, que podía aplicar una *maestra rural*, es el documento *Escuela y República: cuaderno de una maestra rural* (Bresó Moreno, 2009). Dentro de la colección *Documenta*, colección perteneciente al Centro de Estudios de la Universidad de Castilla La Mancha, este volumen recoge la preparación de las clases de la maestra Francisca Moreno Bresó, que explicó a sus alumnas de la localidad de Chillón (Ciudad Real), durante el periodo de 1936-1937 bajo el bando republicano.

La hija de Francisca Moreno Bresó, la profesora de la UCLM, Justa Barrentes Bresó, encontró este documento tras la muerte de su madre. Este es un ejemplo de un testimonio coetáneo a la educación de la Segunda República y que ha sido rescatado en la actualidad.

Salvando las distancias, temporales y geográficas, puede establecerse como antecedente del concepto de *maestra rural* el que se esboza en el poema “La maestra rural”, escrito en 1915, de la chilena y Premio Nobel de Literatura, Gabriela Mistral.

La autora fue maestra de las localidades rurales como La Serena, Traiguén, Antofagasta, Los Andes, Santiago, Punta de Arenas en Chile (Montes Brunet, 1997:11) Esta experiencia se reflejó en el poema “La maestra rural”, en cuyos versos la define como maestra *pura*,

*pobre y alegre*⁵. Dolores Pincheira apunta que la autora en este poema “defiende al maestro de la indiferencia social” (Pincheira, 1989: 3), aunque también en él se mitifica a la maestra como un ser de Dios, algo que en la Segunda República española estaría alejado de la ideología docente que se deseaba transmitir. Sin embargo, aprovechamos esta referencia del papel de querer ser la defensa del marginado, para que se establezca como uno de los primeros caracteres que podemos observar en la figura de la *maestra rural*.

Ya en 1934 la revista *La escuela moderna* recogía la opinión de José Sánchez Anido, presidente del Comité español permanente de enseñanza agrícola, sobre el rol de la maestra en las zonas rurales, zonas menos desarrolladas que las urbanas:

“Las maestras pueden ejercer una alta influencia moral en la población campesina, y a ello debe contribuir el Estado estimulándolas con adecuada retribución y premios verdaderamente útiles que fijen en el campo a las mejores” (Sánchez Anido, 1934: 35).

Desde un ámbito puramente práctico, se considera a las maestras como agentes de cambio y transformación de las condiciones de vida de los labradores y demás habitantes de zonas no urbanas. Por otra parte, a la luz de estas palabras, podemos establecer que la *maestra rural*, de forma consciente o no, se convierte en personaje social de defensa del marginado.

Presentes ya las *maestra rurales* en la sociedad republicana, y como ejemplo del avance del feminismo político, puede que no nos asombre, confirmar que las maestras ocuparon cargos de relevancia, sobre todo en política y dentro del ámbito de los órganos de gobernación local o estatal. Este es el caso que se muestra en el texto documental seleccionado de la revista *Estampa*: en su edición de marzo de 1933, encontramos, entre sus páginas, una sección dedicada a “Las alcaldesas españolas”. El texto amplía la noticia de la presencia avanzada de la mujer en la zona de Palencia:

“Palencia, es posiblemente, la provincia donde las mujeres tienen una representación más numerosa en los Municipios. Catorce alcaldesas y treinta y un vocales forman parte de las Comisiones gestoras [...]. El triunfo del feminismo trae hasta estas aldeas de las tierras llanas, auras de remozamiento y resplandores de cultura ...” [...](Atario, 1934: 10).

Se menciona en artículo a la alcaldesa de Hérmedes de Cerrato, Ascensión Aparicio, maestra nacional de 24 años, a la que se realiza su correspondiente entrevista. Este testimonio constituye una prueba del interés de una docente por asuntos sociales y de educación:

[entrevistador] “¿Muchos proyectos?”
[entrevistada] Bastantes. Construcción de grupos escolares para tres secciones de niños y otras niñas. Arreglo de calles y aceras. Reparación del hospital. Establecimiento de un nuevo refugio para los indigentes transeúntes. Y algunos más...” [...](Atario, 1934: 10).

Seguidamente se nombran a otras mujeres alcaldesas de otros municipios como Fructuosa Tarrero Polo, alcaldesa de Viliodre, maestra junto también con sus siete hermanas, una de ellas alcaldesa de Ontanilla (Guadalajara). El testimonio de esta maestra, Fructuosa Tarrero Polo, verifica la dedicación extraescolar que las docentes incluían en su tiempo libre:

5 El poema “La maestra rural” está dedicado a Federico de Onís, que la ayudó en la publicación de *Desolación*, en la que se incluye el poema citado. *Desolación* fue editado en 1922, Instituto de las Españas, Nueva York.

“Mi preocupación constante [...] es el poder llegar a la construcción de un grupo escolar. Donde actualmente doy clases se echan de menos las condiciones higiénicas y pedagógicas y eso que con la ayuda de los niños lo vamos adecentando [...]. El mayor cariño lo pongo en la clase de adultos. A ella consagro los mayores entusiasmos, y los alumnos están encantados. [...] (Atario, 1934: 11).

Una última referencia se apunta en la localidad de Herrera de Pisuegra, ocupada la alcaldía la docente Pilar Pérez Leñero. Una vez más, la obsesión educativa, dentro del gobierno de la localidad, se hace patente:

“Como maestra nacional, antepongo a todos mis ideales y proyectos el mejoramiento de las escuelas. Si en mi mano estuviera, crearía graduadas, con edificios amplios, donde la luz y el aire fueran el mejor tónico para los niños; con nutrida biblioteca, cuartos de baño, gimnasio, cine, radio...”(Atario, 1934: 11)

Entre estos testimonios analizados, podemos observar reforzado el papel y la nueva mentalidad de estas mujeres. Las características más destacadas en ellas aportan los rasgos definidores de la figura de la *maestra rural*. Entre ellos distinguimos los siguientes:

- Son maestras tituladas.
- Son mujeres jóvenes.
- Otorgan gran sentido a grupos escolares para niños y niñas, así como las clases de adultos.
- Compaginan su profesión docente y su labor política

También las *maestras rurales* serán denunciadoras de la falta de inversión económica en infraestructuras escolares. Este caso lo hemos detectado en el artículo escrito por la maestra nacional, María de la Cinta, aparecido en la publicación *El Imparcial*, en fecha de 5 de junio de 1932. El texto se titula “La escuela activa y el medio”. La autora tras analizar el concepto de escuela nueva y sus métodos, desde su experiencia, expone las necesidades reales que surgen en el entorno rural, muy distinto al entorno urbano. Ella misma aclara:

“[...] no todas las maestras están en condiciones de desarrollar un plan de escuela activa; ni mucho menos todas las escuelas tienen elementos para ese plan” (De la Cinta, 1932: 3).

Para la autora, el desarrollo de la buena educación, según las nuevas teorías pedagógicas (Domínguez Rodríguez, 2002: 65-82) dependen del medio en el que se desarrolle la labor docente, más que en la formación del maestro o maestra.

Esta maestra de una zona rural gallega, cuyo nombre no menciona, admite que el centro verdadero de la vida escolar de los niños y niñas de un pueblo debe ser la escuela, pues es el único reducto de cultura y socialización que pueden encontrar en un medio “rudo, rutinario de la vida del labrador”(De la Cinta, 1932: 3).

Asimismo, apunta que otro obstáculo primario y característico de la zona rural, y la educación de los más pequeños, son los padres, pues ellos mismos se escandalizan de las acciones de la maestra con sus hijos e hijas. María de la Cinta expone que son los propios padres lo que intentan imponer la rutina de la cotidianidad rural a la marcha educativa de los alumnos y alumnas. En la actitud de esta maestra nacional damos cuenta de otro aspecto

fundamental de las maestras rurales: críticas educativas, concienciadas de la urgente necesidad del cambio mental que debía desarrollarse en los habitantes de la zona rural, sobre todo en los padres y demás tutores del alumnado.

III. Conclusiones

Afirmar de forma rotunda que la historia de la educación está acabada, no es un acierto definitorio y normativo, mucho menos definitivo si se trata de la historia de las maestras rurales en España. En la actualidad, desde países como México, se están elaborando parte la historia de la educación de las *maestras rurales* (López Norma Ramos, 2001; Silva, 2007) y son numerosos los blogs de maestras rurales de países hispanoamericanos que vierten sus experiencias diarias con el resto de usuarios de la red. Los esfuerzos de los investigadores hispanoamericanos vierten su atención en el papel preponderante de las maestras rurales como agentes de cambio para su presente educativo.

En España, el presente de la realidad rural se lleva a cabo por autores como Antonio Bustos Jiménez (Bustos Jiménez, 2009) y Eudaldo Corchón (Corchón Álvarez, 2010). Pero desde la perspectiva diacrónica es necesario profundizar en las circunstancias temporales, materiales, económicas, sociales y políticas del pasado de la educación en el mundo rural español y la acción de la *maestra rural*.

Si en otros procesos histórico educativos las *maestras rurales* fueron “ángeles custodios” de la educación, en la Segunda República las veremos como testigos directos, interventoras de primera fila en los pequeños cambios educativos en las zonas rurales de toda España.

Por estos años, el Magisterio estuvo sumergido en un proceso de feminización docente, pues al aumentar las posibilidades culturales y profesionales de las mujeres, muchas de ellas optaron por la profesión de maestra.

Dentro de esta época histórica hemos definido y caracterizado el perfil de la *maestra rural*. Las *maestras rurales* fueron mujeres jóvenes, que estudiaron en una facultad del Magisterio, obtenían su título universitario, y después opositaban o se formaban para obtener su puesto de trabajo. Estas maestras consiguieron independencia económica, que aunque no se tradujese en altos lujos, si permitía que estas mujeres se desvinculasen del núcleo familiar para iniciar una nueva vida. En esta nueva vida se incluía un apasionado proyecto, didáctico avalado por la ideología de la Escuela Nueva y la metodología activa.

El concepto de *maestra rural* se afianza en la Segunda República como ente dinamizador de conversión social, de agente de cambio y de defensa de las clases menos pudientes. Una vez separadas del valor moral religioso, en la Segunda República las mujeres, maestras de zonas rurales, son ciudadanas, trabajadoras únicas capaces de sociabilizar a los niños y niñas de sus escuelas. Y en la medida que las circunstancias lo permitieron, intentan convertir a familias de los pueblos, siempre a través de la educación de sus hijos e hijas, en seres sociales democráticos que vivan para el conocimiento. De nuestra mano está el preguntarnos si lo lograron.

Bibliografía

ATARIO, Eusterio

1933 “Las alcaldesas españolas. Las alcaldesas palentinas”, en *Estampa*, marzo de 1933, nº 249: 10-11. Madrid.

BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio

2009 “La escuela rural española ante un contexto en transformación” en *Revista de Educación*, nº 350, *La formación de profesores de Educación Secundaria*: 449-461. Universidad de Granada: Granada.

CANES GARRIDO, Francisco

1993 “Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República”, en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 4. (1): 147-168, Madrid: Universidad Complutense.

CORCHÓN ÁLVAREZ, Eudaldo

2010 *Escuela rural: pasado, presente, futuro*, Oikos-Tau.

DE LA CINTA, María

1932 “La escuela activa y el medio”, en *El Imparcial*, 5 de junio de 1932, 3. Madrid.

DÍEZ FUENTES, José María

1995 “República y primer Franquismo: la mujer española entre el esplendor y la miseria, 1930-1950”, en *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, nº 3: 23-40. Alicante: Escuela Universitaria de Trabajo Social, Universidad de Alicante.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Eduardo

2002 “El experimentalismo y el cientificismo de J. Dewey. Las teorías y los métodos de la Escuela Nueva”, en *Teoría e instituciones contemporáneas de la educación*, Colom, Antoni J. (coord.): 65 -82 Barcelona: Ariel.

LOPEZ NORMA RAMOS, Oresta

2001 *Alfabeto y enseñanza doméstico: el arte de ser maestra rural en el valle de Mezquital*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de Hidalgo: México.

MAYA FRADES, Valentina

2006 “La educación de las mujeres en el medio rural”, en *Convergencia con Europa y cambio en la universidad. XI Conferencia de Sociología de la Educación*, Santander, 22, 23 y 24 de septiembre de 2006, Marta García Lastra, Adelina Calvo Salvador, José Manuel Osoro Sierra, Susana Rojas Pernia, (coords.): 125-126. Valencia: Alzira.

2006 “Una maestra del 34”, en Reportaje: *La escuela de la II República*, en *El País.com*, [http://www.elpais.com/articulo/educacion/maestra/34/elpedupor/20060417elpepedu_3/Tes \(17-04-2006\)](http://www.elpais.com/articulo/educacion/maestra/34/elpedupor/20060417elpepedu_3/Tes (17-04-2006)).

MONTES BRUNET, Hugo

1997 “Introducción biográfica y crítica”, en MISTRAL, Gabriela, *Antología poética*, Montes Brunet, H. (ed.): 7-24. Madrid: Castalia.

MORENO BRESÓ, Francisca

2009 *Escuela y República: cuaderno de una maestra rural*, Documenta, Ciudad Real: Centro de Estudios de la Universidad de Castilla-La Mancha.

PÉREZ GALÁN, Mariano

1975 *La enseñanza en la Segunda República*, Cuadernos para el diálogo, Madrid: Edicusa.

PINCHEIRA, Dolores

1989 *Gabriela Mistral, guardiana de la vida*, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello

PUELLES BENÍTEZ, Manuel

1991 *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona: Labor,

MOLERO PINTADO, Antonio

1991 *Historia de la educación en España. IV. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, Breviarios de Educación, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

SÁNCHEZ ANIDO, José

1934 “Cuestiones de enseñanza doméstico-agrícola”, en *La Escuela Moderna*, 1 de noviembre de 1934: 510-519. Madrid.

SAN ROMÁN, Sonsoles

1998 *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona: Ariel.

SILVA, Angélica

200 “La maestra rural en la posrevolución” en *Céfiro :enlace hispano-cultural y literario*, vol.7, nº 1-2: 47-60. Texas Tech University.

VV.AA.

2006 “Las Misiones Pedagógicas (1931-1936)”, en *Residencia de Estudiantes*, <http://cipres.residencia.csic.es/misiones/index.php> (20-10-2010).

