

La memoria de la educación en las autobiografías de autoras españolas de preguerra (1900-1936)

RESUMEN:

Este artículo analiza la educación en España entre 1900 y 1936 a través de la experiencia formativa de una serie de autoras de la época: Emilia Pardo Bazán, Carmen Baroja, Isabel Oyárbal, Constanca de la Mora, María Lejárraga, María Teresa León, Rosa Chacel, Carmen Conde, Concha Méndez y Federica Montseny. Para ello se estudian sus autobiografías atendiendo a aspectos como el papel de las madres en la educación de las hijas, las modalidades educativas (en el hogar, en diferentes establecimientos externos), la dificultad de subvertir el modelo de la domesticidad burguesa y el papel atribuido a la Segunda República en la mejora de la condición política y en la educación de las mujeres.

PALABRAS CLAVE: Literatura española, Escritoras, Siglo XX, Autobiografías y Memorias, Educación, Segunda República.

¹ He realizado esta investigación en el marco del Máster Universitario en Igualdad de Género en Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. El artículo que aquí presento es una reelaboración y ampliación del capítulo principal de mi trabajo final de máster, dirigido por la doctora Pilar Nieva de la Paz.

ABSTRACT:

This article examines education in Spain between 1900 and 1930 through the educational experience of some women authors of the time: Emilia Pardo Bazán, Carmen Baroja, Isabel Oyarzábal, Constanca de la Mora, María Lejárraga, María Teresa León, Rosa Chacel, Carmen Conde, Concha Méndez y Federica Montseny. Their autobiographies are studied according to issues like the role of mothers in the education of daughters, types of education (at home or in different external institutions), the difficulty of subverting the model of bourgeois domesticity and the role attributed the Second Republic in improving the political status and education of women.

KEYWORDS: Spanish Literature, Women Writers, XXth, Autobiographies and Memories, Education, Spanish Second Republic

1. Introducción

Una de las grandes líneas argumentales en los debates sobre la educación que han tenido lugar en España en los últimos tres siglos tiene que ver con la posibilidad o no de que ésta se extienda a las mujeres. En efecto, el derecho a la educación en todas sus etapas y en igualdad de condiciones entre los sexos es una conquista reciente de las democracias occidentales que, en el caso español, se discute con fervor durante la segunda mitad del siglo XIX y cristaliza, en las primeras décadas del XX, en el acceso libre de las mujeres a la universidad². En estos primeros años de la centuria pasada, las teorías pedagógicas más avanzadas del momento se promueven desde el gobierno, donde destacadas personalidades trabajan por sacar al país de

² Las primeras investigaciones sobre la entrada de las mujeres españolas en la educación secundaria y superior corrieron a cargo de Consuelo Flecha (véase Bibliografía) y siguen siendo fundamentales. Durante el Sexenio Democrático, algunas jóvenes empezaron a solicitar permisos para cursar la segunda enseñanza y acceder después a la universidad. En 1888 se permitió la educación universitaria femenina previa solicitud de permiso, requisito que se mantuvo hasta 1910. El acceso a los doctorados y la lucha por ejercer las profesiones derivadas de los estudios realizados fueron otros dos caballos de batalla con los que lidiaron las pioneras en la educación superior española.

su atraso histórico a través de la formación y de la investigación³. En este marco general favorable a las reformas, la preocupación por la educación femenina y la condición general de las mujeres españolas será un tema de interés y controversia: desde sectores conservadores y eclesiásticos se ve con disgusto una alteración en los roles y estructuras sociales tradicionales derivado de la tan temida emancipación femenina.

El estudio de la educación española y de sus cambios puede abordarse no solo desde una documentación historiográfica más clásica, sino, como en este artículo, a través del acercamiento a un conjunto de textos peculiares que retratan el período que va de 1900 a 1930 y los cambios que se producen en él. Me estoy refiriendo a las autobiografías y memorias de un grupo de mujeres que en esos años obtuvo el reconocimiento literario o político y estuvo muy presente en la vida cultural e intelectual de aquella España, especialmente durante la Segunda República. Sus reflexiones al respecto de la educación recibida son por tanto un relato privilegiado y vivo de los cambios que experimentaba el país.

Casi todas las obras que voy a analizar se enmarcan en la recuperación de la memoria de un tiempo histórico, el anterior al golpe de Estado de julio de 1936, que se quiere preservar y revivir desde la lejanía. Muchas se compusieron para denunciar las consecuencias de la victoria fascista en la Guerra Civil o para combatir la desmemoria desde el exilio al que la mayoría de las autoras se vio empujada. El interés académico por estos textos ha

3 En 1907 tiene lugar la fundación de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, órgano que promoverá la creación de las Residencias de Estudiantes y Señoritas, así como de diversos centros investigadores en Madrid. A pesar del marco político general del país, el azar lleva a las proximidades gubernamentales a personas vinculadas con los principios de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE), pudiendo así desarrollar proyectos educativos de altos vuelos (véase Pérez-Villanueva Tovar, Isabel. *La Residencia de Estudiantes 1910-1936. Grupo universitario y Residencia de Señoritas*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2011).

provocado no sólo su reedición sino también la atención crítica durante las últimas dos décadas, pues tal y como señala Pilar Nieva de la Paz constituyen un material imprescindible para entender “los cambios sociológicos que se estaban produciendo en relación con los roles tradicionales femeninos [...] y cómo empezaron a encarnar los nuevos valores identitarios asociados a la “Eva Moderna”⁴: la educación, el trabajo y la participación política”⁵.

Un aspecto a subrayar de estas memorias, junto con su contextualización histórica, es el hecho en sí de tratarse de autobiografías escritas por mujeres. De entre los llamados géneros del yo, el autobiográfico no ha sido hasta muy recientemente cultivado por autoras y desde la teoría feminista se ha reflexionado de forma prolija sobre esta ausencia⁶. De

4 Todas las autoras analizadas aquí encarnaron el modelo de la nueva “Mujer Moderna” que vino a sustituir en el imaginario de la época al decimonónico “Ángel del Hogar” (véase Mary Nash y Sonia García Galán en Bibliografía). Su caracterización externa es conocida: se trata de una joven urbana que ha abandonado el corsé por el pantalón y los trajes de corte andrógino, escondiendo sus formas. En lugar de las redondeces del modelo anterior, ofrece a quien la observe las líneas rectas de un cuerpo que se forma en el deporte y al aire libre. Lleva el pelo cortado como un chico y no necesariamente usa sombrero. Habla en público, fuma, conduce los recién estrenados automóviles, ocupa unos cafés y tertulias en los que antes las únicas mujeres existentes eran las prostitutas y se relaciona con sus compañeros varones en clave de mayor naturalidad. Más allá de estos rasgos externos de por sí transgresores, lo importante en ella es que estudia, trabaja y quiere labrarse un destino propio. Las memorias y autobiografías dan cuenta de esto, como también lo hacen las obras narrativas (cuentos y novelas) de algunas escritoras (véase Ena Bordonada, Ángela. «Jaque al ángel del hogar: escritoras en busca de la nueva mujer del siglo XX», *Romper el espejo. La mujer y la transgresión de códigos en la literatura española. Escritura. Lectura. Textos (19001-2001)*, María José Porro, ed., Córdoba, Universidad de Córdoba, 2001, págs.89-111).

5 Nieva de la Paz, Pilar. «Las autobiografías, diarios y memorias de las poetas de la Generación del 27: trayectoria literaria e inserción profesional», *Régards sur les espagnoles créatrices (XVIIIe-XXe siècle)*, Françoise Étienvre (dir.), París, Presses Sorbonne Nouvelle, 2006, pág. 196.

6 Remito a los trabajos de Carolyn Heilbrun, Sidonie Smith, Anna Caballé y Mercedes Arriaga Flórez citados en la Bibliografía.

alguna manera, el sujeto protagonista de un texto autobiográfico se entendía como alguien cuya experiencia de vida mereciera ser contada, tuviera un interés para el público en el ámbito en que se hubiera destacado esa persona. Bajo este planteamiento se produce una exclusión indirecta de las mujeres del canon autobiográfico, pues, relacionadas con lo privado y lo doméstico, sus experiencias no podían ser, en modo alguno, interesantes para el común al carecer de rasgos de universalidad o proyección⁷. Además, en el plano estilístico y formal, se ha considerado a la autobiografía femenina como imperfecta con respecto a los textos canónicos masculinos, debido a peculiaridades relacionadas con la minusvaloración que las escritoras hacen de sí mismas al no asumir primeras personas fuertes que traben relatos de vida en los que no quepa duda de que lo se cuenta y quién lo cuenta es relevante⁸.

Sin embargo, las autoras españolas de comienzos del XX son sujetos públicos de interés tanto por el país y el contexto político que vivieron y en el que actuaron como por haber sido mujeres que rompieron moldes y estructuras heredadas, tratándose de la

7 Véase Arriaga Flórez, Mercedes. *Mi amor, mi juez. Alteridad autobiográfica femenina*, Barcelona, Anthropos, 2001. Este trabajo es determinante para comprender un conjunto de rasgos formales y temáticos relacionado con la alteridad que comparten las autobiografías femeninas, entre los que destaca la necesidad de una interlocución, de otro, que se proyecta en el texto como netamente masculino, reforzando la idea de subordinación y calidad menor de las autobiografías femeninas, al dar éstas la sensación de que persiguen la aprobación constante de un lector que funciona, tal y como señala el título de la monografía de Arriaga, como juez. En el caso de las obras analizadas en este artículo, esto es importante porque parecen surgir en diálogo con las de las parejas de muchas de las autoras (Alfonso García, M^a del Carmen. «Con voz de mujer: memorias de exiliadas republicanas. (Al fondo, Aurora de Albornoz)», *Palabras reunidas para Aurora de Albornoz*, Begoña Cambor Pandiella et al, (coord.), Oviedo: Universidad de Oviedo, 2007, págs. 13-38), también escritores u hombres políticos de prestigio que dejaron negro sobre blanco sus experiencias biográficas.

8 Smith, Sidonie. «Hacia una poética de la autobiografía de mujeres», *El gran desafío: feminismos, autobiografía y postmodernidad*, Ángel G. Loureiro, coord., Madrid, Megazul-Endymion, 1994, pág. 121.

primera generación de españolas que accedió a la modernidad y la protagonizó. Se trata de Carmen Baroja (Pamplona, 1883-Madrid, 1950), María de la O Lejárraga⁹ (La Rioja, 1874-Buenos Aires, 1974), Isabel Oyarzábal Smith (Málaga, 1878-México, 1974), Constanza de la Mora (Madrid, 1906-Guatemala, 1950), Rosa Chacel (Valladolid, 1898-Madrid, 1994), María Teresa León (Logroño, 1903-Madrid, 1988), Federica Montseny (Madrid, 1905-Toulouse, 1994), Carmen Conde (Cartagena, 1907-Madrid, 1996) y Concha Méndez (Madrid, 1898-México, 1986)¹⁰. Los ensayos generales sobre ellas¹¹ revelan que en general se trata de un grupo de mujeres conectado, que estableció sus propias redes y espacios de sociabilidad y acción política, como el Lyceum Club, muchas de las asociaciones feministas que proliferaron en los años veinte y treinta o la propia Residencia de Señoritas¹². Sin embargo, Sara Leggott ha indicado que en las autobiografías no necesariamente se da cuenta de las conexiones entre las autoras,

9 A lo largo del artículo me voy a referir a la autora riojana por su apellido de soltera, salvo a la hora de referenciar las citas directas a sus publicaciones, firmadas como María Martínez Sierra. Sobre la polémica al respecto de la autoría de las obras aparecidas bajo el nombre "Gregorio Martínez Sierra", remito a los estudios sobre el tema de Antonina Rodrigo, Alda Blanco y, especialmente, al de Patricia O'Connor citados en la Bibliografía, así como al segundo de los textos autobiográficos de la autora, *Gregorio y yo. Medio siglo de colaboración*, Valencia, Pre-Textos, 2000 (1ª ed. 1953)..

10 Remito a la Bibliografía final, en la que detallo la lista de autobiografías analizadas.

11 Principalmente los de Mangini, Shirley. *Las modernas de Madrid. Las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*, Barcelona, Península, 2001 y Kirkpatrick, Susan. *Mujer, modernismo y vanguardia en España (1898-1931)*, Madrid, Cátedra, 2003.

12 Entre la bibliografía dedicada a estudiar el período y los cambios sociales que se produjeron en él en relación con la situación de las mujeres, podemos citar para el caso español los trabajos de Mary Nash, Geraldine Scanlon y la monografía general sobre la historia de las mujeres en el siglo XX de Françoise Thébaud, mencionados en la Bibliografía. Al respecto de la Residencia de Señoritas, el estudio más completo de la misma, además del de Isabel Pérez-Villanueva Tovar ya aludido, es el de Carmen de Zulueta y Alicia Moreno.

ya que al menos en los casos que ella estudia (los de Baroja, León, Lejarraga y Méndez) privilegian otros aspectos de sus relatos¹³.

Todas van a valorar en sus memorias su propia educación atendiendo no sólo a la descripción histórica del período en el que tuvo lugar, sino también a su importancia en la formación de sus respectivas personalidades y carreras artísticas. Si bien mi interés en este artículo tiene que ver con la materialidad de la educación femenina de la época, quisiera hacer constar algunos ejemplos de esta importancia de lo educativo en la autoconciencia de las escritoras.

Rosa Chacel es probablemente la persona que más valora su educación infantil como la herramienta más poderosa a su disposición para estar en el mundo. En su autobiografía, *Desde el amanecer*, detalla lo pronto que fue consciente de que la ignorancia o la dificultad para comprender hechos o ideas se vencía a través del conocimiento¹⁴. También explica que empezar sus clases de escultura en un contexto reglado le sirvió para tomar conciencia de que su carácter, pensamiento y manera de vivir no eran algo tan extraño; la cercanía de otras muchachas en ese aprendizaje le permitió “sentir mi soledad no como un peso, sino como una misión, como una empresa o señal; algo que me había dado forma desde mi primer momento”¹⁵.

Hacia el final del texto en el que pone por escrito sus diez primeros años de vida, constata que “juguetes o instrumentos, objetos de placer o útiles de trabajo, nunca supe distinguir unos de otros: el trabajo siempre fue juego para mí y el juego trabajo”¹⁶, de forma que cuando inició su etapa madrileña pudo combinar

13 Leggott, Sarah. *The Workings of Memory. Life-Writing by Women in Early Twentieth-Century Spain*, Lewisburg, Bucknel University Press, 2008, pág. 146.

14 Chacel, Rosa. *Desde el amanecer. Autobiografía de mis primeros diez años*, Madrid, Revista de Occidente, 1972, pág. 106.

15 Chacel, Rosa, *op. cit.*, págs. 235-236.

16 Chacel, Rosa, *op. cit.*, pág. 249.

ambas perspectivas a través de la escritura, en la que el material principal de su labor pasó a ser el ser humano.

En el caso de María Lejárraga, no hay una autoconciencia tan grande de sí como en la niña Chacel, o desde luego las memorias no la revelan de la misma forma. Sin embargo en sus dos obras autobiográficas (*Una mujer por caminos de España* y *Gregorio y yo: medio siglo de colaboración*) no faltan datos para reconstruir la importancia que le da a la educación propia, a la de sus padres (muy especialmente a la de su madre) y a su labor de maestra antes de dedicarse por entero a la escritura teatral. En María Lejárraga hay una defensa acendrada de la vocación, de dedicar el tiempo a aquellos anhelos que a cada cual puedan apasionarle y el proceso para ello está siempre ligado a salir de la ignorancia y abrazar la razón a través del estudio y del conocimiento¹⁷.

No podemos olvidar que educarse para conseguir un trabajo era la única alternativa que las mujeres tenían entonces para tomar las riendas de su destino evitando el camino del matrimonio. Antes de separarse de su esposo y dejar Almería, Carmen de Burgos¹⁸ tuvo que asegurarse el sustento consiguiendo un título y una plaza de maestra que le permitieron mudarse a Madrid para dar clases en la Escuela Normal Central¹⁹ y, de entre las

17 Martínez Sierra, María. *Una mujer por caminos de España*, Madrid, Cátedra, 1989 (1ª ed. 1952), pág. 67.

18 Carmen de Burgos (Almería, 1867-Madrid, 1932) fue periodista, escritora y catedrática de la Escuela Normal Central. Se dedicó también a la traducción y a la investigación, siendo además una figura destacada del feminismo español. Tras un matrimonio de juventud fallido e infeliz se trasladó a Madrid con su hija, después de conseguir una plaza como profesora en la Escuela Normal. Bajo el pseudónimo de *Colombine* se hizo periodista célebre, actuando como corresponsal de guerra en Marruecos y durante la Gran Guerra Europea. Escribió centenares de cuentos breves y varias novelas en los que no dejó de difundir un ideario feminista que reclamaba la igualdad de derechos para las mujeres. Aunque no escribió ningún texto autobiográfico del corte de los aquí analizados, pertenece al mismo ambiente intelectual y político en el que se desarrollaron las autoras que analizo.

19 Nuñez Rey, Concepción. *Carmen de Burgos, Colombine en la Edad de Plata de la literatura española*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2005.

autoras protagonistas de este artículo, tanto Isabel Oyarzábal como Concha Méndez defienden el placer del trabajo por el hecho de saber que a través de él se garantiza la propia autonomía. Méndez dice expresamente que “para liberarse hace falta una preparación: primero descubrirme, para luego entrar con solidez en las nuevas aventuras. Empecé interesándome por la política y poniendo en duda todos los aspectos del mundo en el que me había movido hasta entonces”²⁰. En su caso, la obtención del título de maestra de español en el Centro de Estudios Históricos le permitió el sustento económico cuando huyó de su casa en dirección a Inglaterra ante la imposibilidad de desarrollar la vida de escritora que deseaba llevar en el seno de su familia²¹.

Estos breves ejemplos sirven para entender uno de los motivos que hace tan relevante la presencia de la primera formación en las autobiografías de estas mujeres. El resto de ellas pasan por la dedicación profesional y por la importancia que se confiere a la educación en los sectores sociales de los que provienen o en los que ellas se integran cuando empiezan a tomar renombre literario o político.

2. La memoria escolar: características de la educación femenina en España

Los relatos acerca de la vivencia de los procesos de aprendizaje de las escritoras permiten trazar un panorama amplio de la educación española a comienzos del siglo XX, ahondando en las especiales condiciones que ésta tenía para las mujeres, limitadas por una sociedad que solo aceptaba la educación universal como un derecho en los sectores más progresistas. Por ello he decidido abordar el análisis de sus autobiografías a través de cuatro ejes temáticos que desarrollaré a continuación bajo los siguientes

20 Méndez, Concha y Paloma Ulacia Altolaquirre. *Memorias habladas, memorias armadas*, Barcelona, Mondadori, 1990, pág. 45.

21 Méndez, Concha, *op. cit.*, pág. 45.

epígrafes: a) la ruptura del modelo de feminidad tradicional, b) la educación en el hogar y el papel de la madre, c) las escuelas para niñas y d) la implicación profesional y política en la educación durante la Segunda República.

2.1. La ruptura del modelo de feminidad tradicional

El contexto familiar en el que se desarrollan las autoras es trascendental en el tipo de educación que reciben. La clase social y la ideología familiar en lo relativo a la situación de las mujeres y a la educación femenina fueron determinantes: las escritoras provenientes de familias conservadoras tuvieron muchos más problemas para conciliar sus afanes de expansión personal con el futuro que en sus hogares se diseñaba para ellas.

Un caso paradigmático de feminidad tradicional impuesta que coarta una vocación artística es el de Carmen Baroja. A pesar de la libertad de que gozaron sus célebres hermanos, para ella no estaba reservada la misma vida. Se la educó para cuidar a las demás personas de su entorno: “los actos casi siempre dedicados a los demás: esto es limpiar, cuidar de la casa, de la comida, de las horas, del gasto, de las ropas [...] Mientras, la imaginación egoísta no pensaba ni se ocupaba más que de mi persona, manera de no dar gusto nunca a nadie”²². Sus evocaciones de adolescencia y juventud resultan demoledoras porque están marcadas por el tedio y la angustia de una vida escindida entre la realidad y el deseo, hasta el punto de que la ausencia de actividad, sea esta la que fuera, la sumía en la desesperación. Todas las críticas contra la educación de las niñas y jóvenes de la burguesía realizadas por las feministas contemporáneas españolas se concretan en la experiencia personal de Carmen Baroja²³.

22 Baroja, Carmen. *Recuerdos de una mujer de la Generación del 98*, Barcelona, Tusquets, 1998, pág. 45.

23 El feminismo español cuenta con un interesante corpus teórico para el año 1930 del pasado siglo. Los textos de Margarita Nelken (*La condición social de*

La denuncia de la educación de adorno se trasluce en los relatos de muchas de las escritoras. María Teresa León, en *Memoria de la melancolía*, habla de sí misma²⁴ en su infancia de provincias diciendo que “pasó mucho tiempo entre saludos y reverencias, aplicando a la vida diaria las lecciones del colegio, sabiendo cuándo debía decir su ilustrísima y besar la mano, o cuándo pasaban por delante los títulos de conde, de marqués”²⁵. En las memorias de Baroja se ataca otro prejuicio antifeminista de la época, el de la inferioridad femenina, pues la joven observa cómo en realidad si ella y el resto de mujeres de su casa no tienen más recursos intelectuales a pesar de sus magníficas cualidades es por la falta de preparación y conocimientos en contraposición con lo que se les ha ofrecido a los varones²⁶. Pero el modelo tradicional también afectaba en este punto a las clases más bajas: según le dice una joven andaluza, que se encuentra en la más absoluta pobreza, a María Lejárraga, no va a ir a la escuela a aprender a leer y a escribir para que luego digan de una que es una “esvariá”, una desvariada, y se rían de ella²⁷.

la mujer española, 1919), Carmen de Burgos (*La mujer moderna y sus derechos*, 1927) y la propia María Lejárraga bajo el nombre de Gregorio Martínez Sierra (*Cartas a las mujeres de España*, *La mujer moderna*, ambos de 1930; o *La mujer española ante la República*, firmada con su propio nombre en 1931) diagnostican las problemáticas de las mujeres españolas, reclamando su acceso pleno a la categoría de ciudadanas. Las demandas de educación y trabajo, ya bien definidas en la agenda feminista del siglo XIX, se completan en el siglo que me ocupa con una crítica global al sistema económico y al patriarcado.

24 Un aspecto formal de gran interés en las memorias de María Teresa León es la alternancia de personas verbales que realiza la escritora. Leggott (op. cit., pág. 111) ha señalado que “León’s use of the third-person voice in parts of her account serves to highlight her lack of identification with aspects of her past life and self”. Muy significativamente empleará la tercera persona para hablar de su vida anterior a Rafael Alberti, tanto de su niñez como de su primer matrimonio.

25 León, María Teresa. *Memoria de la melancolía*, Madrid, Castalia, 1999 (1ª ed. 1970), pág. 29.

26 Baroja, Carmen, op. cit., pág. 68.

27 Martínez Sierra, María, op. cit., 1989, pág. 182.

El deseo de estudiar contravenía las expectativas sociales depositadas en el “Ángel del Hogar”. Incluso aquellas que fueron apoyadas por sus familias en sus deseos de formarse y de desarrollar una vocación artística se encontraron con grandes problemas derivados de las mentalidades del período pero también de las restricciones que les imponía el sistema educativo vigente. En 1919, Margarita Nelken escribió, refiriéndose a las universitarias, que “la mujer que haya estudiado una carrera tendrá siempre, a pesar de sus múltiples profesores, algo de autodidacta. Habrá estudiado sola”²⁸. Podemos extender esa cita al conjunto de las autoras por las que este artículo se interesa. A pesar de la inquietud personal por el conocimiento, el camino de todas ellas tiene que ver con la soledad y, en muchos casos, con la incompreensión. Cuando además inician su inserción profesional o dan sus primeros pasos en el ámbito de la creación, la falta de apoyo se hace todavía más evidente. Esa soledad se muestra en su totalidad a través de la comparación con el proceso educativo de los varones. Las palabras de Emilia Pardo Bazán, inteligencia preclara pero construida de forma totalmente autodidacta, lo dejan claro:

Apenas pueden los hombres formarse idea de lo difícil que es para una mujer adquirir cultura autodidáctica y llenar los claros de su educación. Los varones, desde que pueden andar y hablar, concurren a las escuelas de instrucción primaria; luego, al Instituto, a la Academia, a la Universidad, sin darse punto de reposo, engranando los estudios²⁹.

Esta falta de sistematización de la formación es padecida por casi todas las mujeres en las que se centra este trabajo. Carmen Baroja se lamenta de su falta de iniciativa y de la ausencia de apoyo familiar para acudir a una escuela de Artes y Oficios o a un taller en el que mejorar sus conocimientos sobre tratamiento de

28 Nelken, Margarita. *La condición social de la mujer en España*, Madrid, CVS Ediciones, 1975 (1ª ed. 1919), pág. 61.

29 Pardo Bazán, Emilia. «Apuntes autobiográficos», *Obras Completas, III*, Madrid, Aguilar, 1973 (1ª ed. 1886), pág. 710.

materiales y arte³⁰. Concha Méndez siente que dejar de ir al colegio a los catorce años, una vez concluida la instrucción primaria, es la jubilación y sufre por el aburrimiento de las horas vacías, pues además su familia no le deja leer ni siquiera el periódico (y, claro, mucho menos libros)³¹. Cuando a los veinticinco años, ya mayor de edad, acude de oyente a una clase en la universidad, recibe por parte de su madre un golpe en la cabeza con el teléfono que le causa una herida destacable³². Con ese entorno familiar, no es de extrañar que aprovechara la primera ocasión que tuvo para escaparse de casa y del país, iniciando su vida independiente en Inglaterra. La reacción de sus padres fue muy dura porque se consideraron deshonorados: “se vengaron de mí en aquel retrato tan bonito que había pintado Maruja Mallo, aquel en el que estaba reclinada con un fondo de cipreses. Lo que no me pudieron hacer a mí, se lo hicieron al cuadro: lo acuchillaron; años después me lo contó el chófer de la casa”³³.

El desinterés o las reacciones airadas de las familias se hacen más evidentes en los casos en los que existe un elemento de comparación. María Teresa León tenía en su propio entorno el mejor ejemplo de lo que era una educación progresista. Su tía fue María Goyri, una de las primeras mujeres que accedió a la universidad y obtuvo un doctorado. Se casó con Ramón Menéndez Pidal y dedicó su tiempo al trabajo conjunto con el marido. Su hija, Jimena Pidal, fue alumna del Instituto Escuela y el espejo en el que le gustaba mirarse a María Teresa:

Su prima, chica diferente, morena que andaba sola por Madrid, que iba al colegio sin acompañante, colegio sin monjas, a la que dejaban leer, como a ella su tío el loco de Barbastro, todos los libros [...] La niña repetía sus palabras, sus gestos, se desesperaba al

30 Baroja, Carmen, *op. cit.*, págs.78-79.

31 Méndez, Concha, *op. cit.*, pág. 28.

32 Méndez, Concha, *op. cit.*, pág. 45.

33 Méndez, Concha, *op. cit.*, pág. 61.

mirarse el pelo rubio, le avergonzaba ir a un colegio de monjas... ¿Ustedes se dan cuenta?³⁴ Había una abuela en aquella casa y una madre capaz de contestar a la niña todas sus preguntas³⁵.

Las familias de las autoras no sólo eran reacias a una educación igualitaria para sus hijas sino que también coartaron sus vocaciones artísticas o profesionales desde la infancia. El teatro era considerado una deshonra en casa de Oyarzábal y León, a pesar de que luego tuvo mucho que ver en la profesión de ambas. En el entorno de Constanca de la Mora vivieron con tormento que comenzara a trabajar en la tienda de productos artesanales regentada por Zenobia Camprubí³⁶ y el padre de Concha Méndez, al ver una foto de ella que ilustraba la noticia de su victoria en unos campeonatos de natación, le reprochó que aparecía retratada como una criminal³⁷.

Vemos en general que la actitud mayoritaria de las familias de la media burguesía española en la que se criaron estas autoras era frontalmente reacia al tipo de vida que acabará convirtiéndose en la de sus hijas: vida de mujeres emancipadas intelectualmente que luchan por terminar con la situación de desigualdad literaria y social de su sexo. Aunque es desde algunos sectores de esa burguesía desde donde se fraguan las iniciativas pedagógicas y políticas más avanzadas del momento, lo cierto es que la generalidad de esta clase social, especialmente en sus capas más altas, se concibe a sí misma en un esquema social poco favorable a la igualdad de las personas. No es este el lugar en el que extenderme sobre el asunto pero sin duda la nueva sociedad que surge del racionalismo y las teorías contractualistas, así como del desarrollo del capitalismo económico se articula en torno a

34 Conviene recordar al respecto de este pasaje lo comentado sobre la búsqueda de un interlocutor en la nota 4.

35 León, María Teresa, *op. cit.*, pág. 29.

36 De la Mora, Constanca. *Doble esplendor*, Madrid, Gadir, 2008 (1ª ed. en inglés 1944), pág. 160.

37 Méndez, Concha, *op. cit.*, pág. 55.

una clara separación entre el mundo de lo público, netamente masculino, y el mundo de lo doméstico, atribuido a las mujeres por capacidades biológicas relacionadas con la maternidad. Esta separación es refrendada por las creencias religiosas de las naciones, todas ellas derivadas de la tradición judeocristiana. El acceso de las mujeres a esos espacios públicos (bien sean educativos, laborales, culturales o políticos) resulta de esta manera impensable tanto en términos de la construcción del Estado moderno como en términos religiosos³⁸.

2.2. La educación en el hogar y el papel de la madre

Durante la etapa infantil, era común que las niñas fueran educadas en el hogar, tanto en la clase media como en la aristocracia. La práctica también era costumbre para los niños, pero éstos se insertaban pronto en el sistema educativo, mientras que las niñas no siempre lo hacían (y cuando ocurría, era durante menos tiempo) o, como en el caso de algunas de nuestras escritoras, se educaban íntegramente el hogar. De ahí la importancia del contexto familiar y de los modelos de feminidad que se les imponían en el seno del mismo.

Es la madre la que se ocupa en todos los casos de la educación de la descendencia, especialmente de las hijas. Los modelos maternos de todas nuestras autoras son variados, coincidiendo únicamente en el hecho de que tendrán una mejor educación quienes estén criadas por mujeres a su vez “educadas” y que no piensen que el matrimonio es el único camino para sus hijas. Cuanta mayor apertura intelectual tenían estas madres educadoras, mejores experiencias educativas vivían sus hijas ya que en las mujeres ha recaído históricamente la transmisión de valores y convenciones sociales a la descendencia. Muchas de estas madres contravenían esas costumbres tradicionales pero otras

³⁸ Remito a las obras de Carole Pateman y Rosa María Capel Martínez citadas en la Bibliografía.

transmitían de forma clara los valores del patriarcado mientras intentaban convertir a sus hijas en “Ángeles del Hogar”.

María de la O Lejárraga dedica espacio en sus dos libros de memorias a recordar a sus progenitores. El padre fue médico y la madre, Natividad García, se ocupó exclusivamente de criar a la amplia prole del matrimonio, encargándose de que toda ella aprendiera a leer y a escribir en castellano y en francés, además de guiar su aprendizaje en el resto de las materias. De hecho, María no pisó un centro escolar oficial hasta que hizo los exámenes de acceso para la Escuela Normal Central de Maestras, obteniendo la plaza en 1895. Hasta los trece años se educó en casa y después se matriculó en cursos de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer creada por Fernando de Castro y en la que ya había tomado clases su excepcional madre³⁹. De la educación de ésta, Lejárraga explica lo siguiente:

Mi madre había recibido educación refinadísima, desusada en sus tiempos de niña. No había ido a la escuela -¡horror a mediados del siglo XIX!-, pero había tenido en casa profesoras francesas; en francés había aprendido Historia, Mitología, literatura; en francés pudo enseñarme a mí, que si a los tres años, gracias a su entusiasmo pedagógico, supe leer, hasta los trece no tuve otra maestra que ella. Nuestra casa estaba llena de libros -ciencia y literatura. Padre y madre leían ávidamente en las pocas horas que les dejaban libres⁴⁰.

Las madres de Rosa Chacel y Federica Montseny también se ocuparon de primera mano de la educación de sus hijas. El modelo de Rosa-Cruz Arimón es similar al relatado por Lejárraga con el matiz de que la apertura intelectual de la madre de Chacel tenía que ver también con su procedencia americana, donde la sociedad criolla de Puerto Rico no mantenía de igual modo las rígidas costumbres peninsulares; además, antes de casarse había estudiado para ser maestra. Por otro lado, Teresa Mañé fue una de

39 Kirkpatrick, Susan, *op. cit.*, pág. 130.

40 Martínez Sierra, María. *Gregorio y yo. Medio siglo de colaboración*, Valencia, Pre-Textos, 2000, pág. 67.

las primeras pedagogas libertarias que no sólo aplicó sus teorías en su hija Federica, sino que había sido pionera en la fundación de escuelas laicas en Cataluña⁴¹.

En el extremo opuesto estaría Constancia de la Mora, quien, a su regreso de Inglaterra, donde cursó los últimos años de sus estudios elementales, y tras haberse enfrentado a su familia para poder trabajar y hacer algo con su futuro, quedó bajo la tutela materna. Su madre se ocupó de educarla en un sentido tradicional, enseñándola a estar conforme con las rutinas y la vida de señorita aristócrata: visitas, compras, fiestas y beneficencia: “mi madre y yo nos conocíamos bien poco; pero ahora que ya era casi una mujer, y que podría ser presentada al mercado matrimonial, ella iba a coger en sus manos las riendas de mi vida”⁴². En el espectro ideológico conservador, sólo la madre de Isabel Oyarzábal, una escocesa llamada Ana Smith Guthrie, aportará una diferencia, pues, aunque envió a sus hijas a un colegio religioso como internas, según la costumbre de la buena sociedad almeriense de entonces, no dudó en acompañar a Isabel a Madrid para cumplir su sueño de ser actriz teatral una vez había fallecido el padre y con la oposición del resto de sus hijos y de la familia de su difunto esposo.

Un aspecto interesante relacionado con estas madres educadoras es que muchas de ellas tuvieron en su juventud intereses intelectuales poco frecuentes en la época que les tocó vivir. La reacción posterior al formar a sus hijas fue divergente: María Lejárraga constata que su madre también escribió versos y tuvo inquietudes estéticas, así como que la razón para abandonar esa precoz llamada literaria resultó de la suma de haberse casado en la juventud y de haber tenido amplia descendencia; por eso tal vez se volcó tanto en educar a su hija y no impidió su vocación

41 Montseny, Federica. *Mis primeros cuarenta años*, Barcelona, Plaza&Janés, 1987, pág. 13.

42 De la Mora, *op. cit.*, pág. 66.

teatral⁴³. Un modelo más represivo de madre educadora es el de Carmen Conde, empeñada en destruir todo libro que cayera en manos de su hija. Sin embargo, fue una gran lectora en su juventud, cosa que hacía incomprendible para su hija el tratamiento inquisitorial de su modesta biblioteca: “También ella leyó mucho, hasta sabía de memoria obras de teatro, romances, leyendas... ¿cómo no comprendía que su hija quisiera leer, inventar por su cuenta?”⁴⁴.

María Lejárraga relata de forma apasionada el aprendizaje junto a su madre, la lectura, el conocimiento del francés, su despertar intelectual. Por su parte, Federica Montseny, al ser hija de una pedagoga libertaria, disfruta de un método de enseñanza que tiene un claro carácter progresivo y de estimulación de la conciencia individual. En sus memorias, *Mis primeros cuarenta años*, señala que la ideología de sus padres y el carácter confesional de la enseñanza española de entonces fueron determinantes para explicar la decisión de no escolarizarla en ningún centro. Su madre le enseñó a leer a los seis años, cuando consideró que su formación física ya estaba avanzada. Su método de enseñanza era por lo demás desusado y conducente a una adquisición libre y profunda del conocimiento:

El método pedagógico de mi madre consistía esencialmente en despertar mi curiosidad, remitiéndome a las lecturas que podrían ampliar mis conocimientos. Así, en Astronomía fui invitada a leer la obra del apasionante Flammarión, en Historia natural a la lectura, no menos apasionante, del entomologista Fabre, en Geografía a la lectura de la obra Universal de Reclus. Así fui llegando, por mí misma, a las lecturas de Darwin, de Spencer, de Nicolás Estébanez, y tantos otros. Pasé fácilmente de Dumas a Víctor Hugo, Blasco Ibáñez, Palacio Valdés, entre otros. [...] Ningún límite tuve en mis lecturas. Lo pude leer todo y leí, por lo menos, todo lo que tuve a mi alcance⁴⁵.

43 Martínez Sierra, María, *op. cit.*, 1989, pág. 286.

44 Conde, Carmen. *Por el camino, viendo sus orillas*, I, Barcelona, Plaza&Janés, 1986, pág. 40.

45 Montseny, *op. cit.*, pág. 23.

El caso de Rosa Chacel es diferente. Su educación comenzó a los cuatro años y fue guiada por su madre. Con el tiempo, sin embargo, sus padres pensaron que Rosa debía ingresar en un colegio, no tanto por mejorar su formación como porque hasta entonces no tenía relación con las niñas de su edad. Deciden matricularla en las Carmelitas. Su nivel de lectura y conocimientos era superior al de las demás alumnas, el estudio no le resultaba complicado pero no trabó amistad con ninguna niña⁴⁶. Una de sus peculiaridades era su intolerancia a la mentira, por lo que el colegio terminó haciéndosele insoportable. Su salud era además débil y enfermó. La familia se volcó en la recuperación y tras pasar varios meses en el campo vallisoletano, ya recuperada, no regresó a las Carmelitas y su educación continuó en la casa. Fue entonces cuando su padre empezó a enseñarle dibujo y se abrió para ella el camino artístico en el que después se formaría⁴⁷.

El primer paso para toda educación es la lectura. Si algo caracteriza a estas escritoras de preguerra es que todas aprenden a leer precozmente y en su mayor parte gracias a sus madres. Esto indica, por un lado, que su aprendizaje empieza pronto pero también que su vocación literaria se despierta tempranamente. Ya en sus "Apuntes autobiográficos", situados como prólogo da la primera edición de *Los pazos de Ulloa* (1886), Emilia Pardo Bazán se recordaba a sí misma como una de "esos niños que se pasan el día quietecitos en un rincón cuando se les da un libro, y a veces tienen ojeras y bizcan levemente a causa del esfuerzo impuesto a un nervio óptico endeble todavía"⁴⁸. María Lejárraga señala que la pasión por la lectura de sus padres le fue transmitida tan pronto que ni lo recuerda, de manera que le parece que ha leído toda su vida, pues su memoria le devuelve imágenes anteriores a los cuatro años de ella leyendo y haciéndolo después con voracidad: "¡Lo que habré leído yo de los cuatro a los siete años! ¿Qué

46 Chacel, Rosa, *op. cit.*, págs. 67 y 80.

47 Chacel, Rosa, *op. cit.*, págs. 210-215.

48 Pardo Bazán, Emilia, *op. cit.*, pág. 702.

lecturas? Todo impreso que se me presentaba, ya que mi madre nunca me quitó de las manos papel ninguno”⁴⁹. Carmen Baroja consigna en sus memorias la prisa con la que leía⁵⁰, trasladando a su manera de leer el ansia de expansión individual que no encontraba en el plano de lo real y en el seno de una familia que la educaba para ser madre y esposa. Carmen Conde lee también desde siempre y ni siquiera recuerda si le enseñó su madre o una monja de su primer colegio cartagenero⁵¹.

Además de las lecturas formativas, otra parte fundamental de los textos que caen en sus manos son literarios. En este sentido, casi tan importante como la precocidad lectora es la presencia o no de una censura familiar sobre los libros que conforme a su sexo y edad pueden leer. Las mayores víctimas de la moral tradicional, en aquellos casos en los que se restringe la veda de autores, son las obras francesas del siglo XIX. A mediados de ese siglo, ya a doña Emilia se le impedía el acceso a “las obras de Dumas, Sue, Jorge Sand, Víctor Hugo y demás corifeos del romanticismo francés. Siempre que se nombraban delante de mí era dando a entender que no había lectura más funesta para una señorita”⁵². Cuando Isabel Oyarzábal regresa a su casa tras varios años interna en un colegio de religiosas, ayuda a su madre en la crianza de los nuevos bebés, pero en su tiempo libre asalta la biblioteca familiar que, sin embargo, ha sufrido algunos cambios desde su infancia: su padre ha quemado las obras de Galdós, Dumas, Maupassant y Balzac, justificando la hecatombe porque “esos autores no gozaban de la aprobación de la iglesia y los católicos no debían leerlos”⁵³.

49 Martínez Sierra, *op. cit.*, 1989, pág. 262.

50 Baroja, Carmen, *op. cit.*, págs. 56-57.

51 Conde, Carmen, *op. cit.*, pág. 24.

52 Pardo Bazán, Emilia, *op. cit.*, págs. 705-706.

53 Oyarzábal Smith, Isabel. *He de tener libertad*, Madrid, horas y HORAS, 2010 (1ª ed. en lengua inglesa 1940), págs. 73-74.

Rosa Chacel cuenta en sus memorias que, dada su enorme sensibilidad, sus padres procuraban no hablar de ciertos temas ante ella o no la llevaban al teatro en caso de que intuyeran que la representación iba a alterarla. La censura no es aquí por el contenido, sino que en previsión de los efectos físicos que las emociones intelectuales y espirituales causaban en ella, trataban de limitarlas o postergarlas hasta el momento adecuado. También apelando a razones fisiológicas intentan poner coto a las lecturas de Carmen Conde para con ello frenar su imaginación y capacidad ensoñadora⁵⁴. Su madre decide entonces destruir todo libro que cae en sus manos y no es hasta la intercesión de una familiar, su prima Amelia, cuando el escrutinio concluye y la poeta en ciernes se gana un espacio propio para leer y escribir: una mesa y una silla que decora con una estampa de Teresa de Jesús⁵⁵.

El acceso a buenas bibliotecas se vuelve así fundamental. En algunos casos son de familiares o de vecinos, no siempre las autoras cuentan en sus casas con tan excepcional elemento, pero casi todas ellas terminan por encontrar una fuente de lecturas que nutra su pasión por el conocimiento y la creación. Sólo Constanza de la Mora y Concha Méndez afirmarán la ausencia de lecturas en la que son educadas. La primera proviene de una familia aristocrática, es nieta de Antonio Maura y no lee con libertad hasta la edad adulta. Lo mismo le sucede a Méndez, hija de un constructor que se hace de oro y da el salto a la más alta burguesía. La familia no ve con buenos ojos ninguna actividad de su hija que se salga del patrón establecido para una mujer de su clase y época, incluida la lectura:

Mis primeras lecturas las hice a los dieciséis años. Vivíamos en una casa de departamentos que era de mi padre. Ahí, entre los inquilinos, se encontraba un profesor de literatura con su mujer.

54 Conde, Carmen, *op. cit.*, págs. 39-40.

55 Para profundizar en la huella teresiana en Carmen Conde, véase el artículo de Jesús Rubio Jiménez citado en la Bibliografía.

Teníamos amistad y los visitaba por la tarde. Él me prestó obras de literatura rusa⁵⁶.

A pesar de estas dificultades y de que en algunos casos las lecturas son anárquicas y carecen de progresión, el conjunto de las autoras dedica mucho tiempo de su infancia a leer. Con esto contravenían lo que debería de ser un uso del tiempo acorde con el modelo tradicional del “Ángel del Hogar”.

2.3. Las escuelas para niñas

Al margen de María Lejárraga, Federica Montseny y Rosa Chacel, el resto de las autoras acudió a colegios religiosos que resultan idénticos en sus relatos, a pesar de la variedad de órdenes y de localizaciones de los mismos. Lo primero que hay que indicar sobre los colegios es que su formación reglada no pasa de los catorce o quince años en la mayor parte de casos. Por supuesto, ninguno de los centros a los que acuden es público, pues la calidad de éstos entonces era nula y, por clase, tampoco las hubieran matriculado en ellos. Todos son regentados por monjas de diversas órdenes religiosas, con variaciones idiomáticas, si bien la lengua principal de los centros es el francés. Puede que el aprendizaje de la lengua del país vecino sea lo más útil que las escritoras extraen de estos centros, pues les facilitará el trabajo como traductoras que muchas desempeñarán después, un acceso a lecturas más amplias e incluso la vida en el exilio.

La familia Pardo Bazán pasaba los otoños e inviernos en Madrid y la joven Emilia acudía a un colegio francés donde se formaba la aristocracia de entonces. Estaba prohibido hablar en español y ella pone de relieve en sus “Apuntes” ese hecho porque “las menos lerdas salimos de allí hechas unos loritos hablando francés a destajo”⁵⁷. Concha Méndez ingresa en el colegio francés

56 Méndez, Concha, *op. cit.*, pág. 40.

57 Pardo Bazán, Emilia, *op. cit.*, pág. 703.

Santa Genoveva de Madrid a los siete años y también recibe una formación en lengua extranjera, si es que se puede llamar formación a lo que ella misma relata en los siguientes términos:

A nosotras, las niñas, nos enseñaban en la escuela materias distintas a las que aprendían los niños; a ellos les preparaban para que después siguieran estudios superiores; nosotras, en cambio, recibíamos cursos de aseo, economía doméstica, labores manuales y otras cosas que nos harían pasar de colegialas a esposas, mujeres de sociedad, madres de familia. En realidad, una pagaba la escuela para que nos enseñaran a divertirnos y a tener educación. Lo demás, un poco de geografía, otro poco de historia, un poco de nada⁵⁸.

De forma más traumática evoca Isabel Oyarábal en *He de tener libertad* su ingreso como interna en el convento de la Asunción de Málaga. Tenía seis años y cambió su libertad y felicidad junto con su madre y hermanos por un régimen casi carcelario en un colegio donde a las niñas les estaba prohibido, entre otras cosas, hablar entre ellas durante todo el día. Además de la misa, las horas de estudio y los recreos, en su plan educativo se reservaban diariamente dos horas de costura escuchando vidas de santos. Las monjas evitaban los grupos reducidos o las relaciones íntimas entre las niñas durante cualquiera de los períodos de esparcimiento⁵⁹. La costura se revela como tortura tanto para Isabel, que tiene que tomar clases en verano porque según las monjas no cose bien⁶⁰, como para Constancia de la Mora, que se ofrecía voluntaria para leer las vidas de santos que acompañaban esas horas tediosas con tal de librarse del bastidor⁶¹.

Constancia de la Mora recuerda que ingresó en las Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús antes de los nueve años, en 1915. Dado

58 Méndez, Concha, *op. cit.*, pág. 27.

59 Oyarábal Smith, Isabel, *op. cit.*, págs. 62-63.

60 Oyarábal Smith, Isabel, *op. cit.*, pág. 65.

61 De la Mora, Constancia, *op. cit.*, pág. 22.

el contexto de guerra europea, la escasez de niñeras e institutrices inglesas acabó con la costumbre de continuar la educación de las niñas en casa y los jesuitas se ocuparon de fundar colegios para acoger a toda la prole de las familias elegantes⁶². En su colegio tampoco estaba permitido hablar. María Teresa León, por su parte, consigue recrear en sus memorias el clima de opresión y miedo que le generaba su colegio burgalés de religiosas, también francesas, en las que el silencio era característica esencial. Salir del colegio era recuperar la alegría y la voz, una vez pasado el terror a que en casa se hubieran olvidado de ir a recogerla. Cuando su familia se traslada a Madrid porque su padre tiene un nuevo destino, María Teresa es matriculada en el colegio del Sagrado Corazón de Leganitos, en el que la experiencia no mejora en absoluto: “María Teresa León había sido expulsada suavemente del colegio [...] porque se empeñaba en hacer el bachillerato, porque lloraba a destiempo, porque leía libros prohibidos...”⁶³. De hecho María Teresa vive un episodio traumático en el colegio cuando una compañera da la voz de alarma ante las lecturas “prohibidas” de la futura escritora, dejándonos un ejemplo de la censura sobre los textos que también se daba en los centros educativos:

¡Pero no! ¡Pero sí! ¿Y Víctor Hugo? También lo he leído. Claro, como tu madre te vigila tan poco... Y ese tío tuyo. Yo les grité: ¡Y tía! Mi tía fue la primera mujer de España que estudió en una universidad. Peor para ti. Por ahí entra el diablo. No digas estupideces, monja. Aún no lo soy, pero lo seré. Bonito porvenir. Y tú serás... ¡Madre, madre, venga! Esta chica... Impusieron silencio. Se acercó la maestra. ¿Por qué llora usted, María Teresa? Yo me levanté como una Dolorosa. Porque leo a Alejandro Dumas. ¿A quién? A Alejandro Dumas. Bueno, siéntese. Le preguntaron al confesor si era pecado⁶⁴.

62 De la Mora, Constancia, *op. cit.*, págs. 19-20.

63 León, María Teresa, *op. cit.*, pág. 68.

64 León, María Teresa, *op. cit.*, pág. 67.

Si algo sobresale en todos los recuerdos de los centros religiosos es la falta de conocimientos adquiridos durante los años de educación. Solo Carmen Conde recupera con cierta amabilidad a las distintas monjas que le dan clase en Murcia y Melilla, pero en el resto de casos la constatación de la inutilidad formativa es continua. Constanca de la Mora estuvo seis años en el colegio de las Esclavas y salió de allí con pobres rudimentos de todas las materias. Cuando tiene a su hija y se separa de su esposo, la propia Constanca se encargará de la educación de la niña precisamente para evitar que tenga una formación tan deficitaria como la suya, no sin escándalo familiar⁶⁵.

Es de destacar que la nieta de don Antonio Maura nos ofrece en sus memorias otros dos modelos educativos que introducen variaciones por ideología y clase en lo descrito en este apartado para el conjunto de las autoras. Su colegio está al lado de los locales de la Institución Libre de Enseñanza y desde la terraza, las alumnas podían ver el patio en el que el grupo mixto de estudiantes de la ILE jugaba y se divertía. Constanca rememora las palabras de las monjas durante sus recreos, menos alegres y más silenciosos, refiriéndose a la chiquillería institucionista: “-Esos niños son malos. No aprenden religión. Sus padres son liberales y los pobrecitos ya están condenados a sufrir el fuego eterno. Además, ¡tampoco quieren al rey!”⁶⁶. Por otra parte, en su propio colegio existía, también, una sección para niñas sin recursos a las que las monjas ofrecían una educación todavía más baja que la recibida por las alumnas de clase acomodada:

Al otro lado de nuestro colegio y al fondo del jardín, existía un edificio muy antiguo y destartado, propiedad también de las Esclavas. Aquello era la escuela para los pobres. Acudía allí el mismo número de niñas que a nuestro pensionado, pero eran niñas pobres, entraban por otra puerta distinta y nunca jugaban

65 De la Mora, Constanca, *op. cit.*, pág. 160.

66 De la Mora, Constanca, *op. cit.*, pág. 48.

en el jardín. [...] Tampoco estudiaban aquellas niñas lo mismo que nosotras. Mientras aprendíamos historia –o, por lo menos, algo que recibía ese nombre–, idiomas, a bordar, incluso música, ellas, las pobres, aprendían a leer y a escribir, a sumar y a restar y, claro está, el catecismo. Y ¡todavía había gente en España que consideraba que las Esclavas estaban estropeando a aquellas niñas! Porque, según yo he oído decir más de una vez, ¿qué necesidad tienen los pobres de aprender a leer?⁶⁷

Constancia valora muy negativamente en *Doble esplendor* el recuerdo de los días festivos en el colegio en los que las niñas ricas entregaban un poco de comida a las niñas pobres, en un ritual totalmente guiado por las monjas que permitía a las futuras damas católicas de la alta sociedad entrenarse en el ejercicio de la beneficencia. A su regreso de Inglaterra, donde pasa varios años en un colegio también de religiosas pero mucho más avanzado que el español y que ella recuerda con total placer, su madre intentó introducirla en las labores de la caridad. Como dama católica, ella sostenía una escuela para niñas pobres situada en un barrio miserable de Madrid y en una no menos decrepita casa. La joven constata en su visita que “allí las niñas aprendían el Catecismo, eso sí, con preguntas y respuestas; y nada más. Quizá no se le podía pedir otra cosa a la pobre maestra”⁶⁸. Constancia pasa a ocuparse de la escuela por un breve tiempo, pero la institución a la que pertenece su madre le impide llevar a cabo su primer propósito: comprar lápices y cuadernos, colocar algunas flores que adornen la triste aula.

Rosa Chacel nos permite acercarnos a una modalidad escolar parecida a la relatada por Constancia de la Mora. Su familia iba a trasladarse de Valladolid a Valencia por un cambio de trabajo de su padre que nunca llegó a concretarse. Sin embargo, mientras eso se producía, ella y su madre se instalaron en Madrid, con la abuela materna y las tías solteras. La abuela había habilitado

67 De la Mora, Constancia, *op. cit.*, pág. 49.

68 De la Mora, Constancia, *op. cit.*, pág. 91.

para una de sus hijas, Teresina, una escuela para niñas en una de las habitaciones de la casa; de esta manera quedaba garantizado el sustento de la propia familia. Chacel relata cómo su educación se detuvo cuando llegaron a la capital, pues su madre dejó de ocuparse de ella y hasta que se matriculó finalmente en la Escuela de Artes y Oficios pasaron varios meses de parón educativo aparentemente inexplicable. A pesar de tener una escuela en su mismo domicilio, nadie en la casa parecía percatarse de que la pequeña podría acudir a ella porque, como ella misma explica:

Mi educación, respecto a conocimientos, era muy superior a la que recibían las discípulas de mi tía, casi todas mayores que yo, y esto era lo que hacía inconveniente mi aparición en clase. El misterio estaba, no en que las chicas estuviesen más atrasadas, sino en que también lo estaba mi tía Teresina. Veintidós años, de una rara perfección física y de una absoluta obtusidad intelectual y psíquica⁶⁹.

La escuela de la tía Teresina era uno de tantos establecimientos privados que proliferaban en ciudades como Madrid⁷⁰, dando educación básica a niñas de la baja burguesía y del pueblo que tenían los mínimos recursos para afrontar un coste por el que apenas se las enseñaría a leer y a escribir. Chacel, educada metódicamente por su madre, tenía un nivel muy superior que, de haberse matriculado en la escuela de su tía, habría subrayado lo que hasta cierto punto era una farsa de educación, dada la baja instrucción de la propia maestra.

Un último modelo educativo es el que nos brinda María Lejárraga al hablar de su labor como maestra en una escuela pública madrileña. Durante los años que trabajó en un barrio popular de la capital pudo conocer a la clase obrera a través de sus hijas de entre siete y catorce años. Para dar idea de la pobreza en la que se encontraban esas clases populares, cuenta que en una

69 Chacel, Rosa, *op. cit.*, pág. 262.

70 Simón Palmer, M^a del Carmen. *La enseñanza privada seglar de grado medio en Madrid (1820-1868)*, Madrid, Instituto de Estudios Madrileños, 1972.

ocasión propuso a sus alumnas una redacción con el título “¿Qué quisieras hacer tú durante un día entero para ser completamente feliz?” y todas las respuestas tenían que ver con poder comer “un ‘bisté’ con patatas”⁷¹. Así las cosas, no es de extrañar entonces que las experiencias personales negativas vividas en colegios privados y los relatos sobre otros modelos para las clases bajas hagan que estas autoras trabajen con denuedo para mejorar la educación española cuando se proclama la Segunda República.

2.4. La implicación profesional y política en la educación durante la Segunda República

La salida profesional más habitual de las mujeres de la clase media española desde finales del siglo XIX era la docencia. A través de los ejemplos ha quedado claro que el nivel de las maestras y maestros era bastante deficitario, salvo las excepciones vinculadas a la pedagogía krausista, y que la calidad de la formación docente y de la enseñanza pública no aumentó hasta la proclamación de la Segunda República. Las autoras estudiadas en este artículo fueron unas grandes defensoras de la pedagogía más avanzada y de las medidas educativas tomadas desde la órbita de la ILE y posteriormente del gobierno republicano. Sabían, como muestra lo dicho hasta el momento, que solo por la educación conseguirían las españolas la ciudadanía⁷² y, con ella, el mejoramiento y el progreso de todo el país.

Desde el exilio y el recuerdo de lo que pudo haber sido la Segunda República española, la valoración que estas mujeres hacen de las políticas educativas republicanas es sobresaliente.

71 Martínez Sierra, María, *op. cit.*, 1989, pág. 81.

72 La asociación entre educación y ciudadanía debe resaltarse al hablar de los debates educativos, pero también en relación con las demandas feministas de igualdad entre mujeres y hombres, especialmente durante la Segunda República. El sufragio universal se cuestionaba, entre otras cosas, porque se pensaba que las

Son conscientes de algo que ha ido cristalizando con el tiempo: la opinión de que los hechos diferenciales de aquel régimen político fueron la concesión del voto femenino (dentro de un conjunto de medidas legales igualitarias) y la amplísima labor educativa llevada a cabo en el poco tiempo que la República duró. Teniendo en cuenta de dónde se partía en temas formativos, los logros alcanzados en cuestión de meses no podían ser pasados por alto y así ocurre en la obra de María Lejárraga: “nuestra República, ¿cómo negarlo?, tuvo grandes y funestos errores, pero hizo algo luminoso y feliz: enseñó a leer a sus niños. ¿Por dónde andará hoy el analfabetismo en España? No lo quiero pensar, y no puedo dejar de pensar en ello”⁷³.

María Lejárraga, al recordar su labor política como diputada por Andalucía entre 1933 y 1936, consigna el hecho increíble de que el empuje de Fernando de los Ríos había conseguido en menos de treinta meses que supiesen leer todos los niños y niñas de entre siete y diez años. Puesto que Andalucía era la región con las tasas más altas de analfabetismo del país, los datos derivados de la creación de escuelas estatales desde 1931 eran casi milagrosos⁷⁴. Y es que las estadísticas que aporta Rosa Capel

españolas no estaban lo suficientemente formadas para comprender la importancia del voto y de la ciudadanía. Clara Campoamor argumentó en contra de esta idea (defendida por partidos de izquierda) poniendo sobre la mesa el hecho de lo que significaba un sistema constitucional republicano en términos de filosofía política y coherencia discursiva con respecto a la supuesta igualdad total de las personas. El apoyo de muchas mujeres a la Segunda República tiene que ver con esa intuición de que el nuevo régimen iba a darles carta de naturaleza como individuos, algo que es manifiesto en las autoras tratadas en este artículo. Los discursos feministas de María Lejárraga, dirigidos a mujeres quizás no muy favorables al nuevo sistema democrático, se basan en señalar que éste es mejor para ellas porque les concede derechos. Esa misma idea de libertad y cambio está en las memorias de Constanza de la Mora desde el propio título de *Doble esplendor*, referido a su proceso de emancipación en el marco de la emancipación nacional.

73 Martínez Sierra, María, *op. cit.*, 1989, pág. 66.

74 Martínez Sierra, María, *op. cit.*, 1989, pág. 126.

demuestran que las tasas de analfabetismo antes de la Segunda República eran desiguales por regiones, además de por sexo. Si el Norte estaba más alfabetizado que el Sur, también las mujeres norteñas y de Cataluña sabían leer en mayor proporción que sus compatriotas levantinas, extremeñas y andaluzas⁷⁵.

Isabel Oyárzabal visitó Alhaurín en 1921. Su familia tenía una propiedad en el pueblo que, en ese momento, contaba con más de diez mil habitantes. Para esa fecha no había, sin embargo, ninguna escuela estatal en la localidad. Ella se interesó por esto ante el alcalde y el cura pero obtuvo la siguiente respuesta: “se encogieron de hombros y echaron la culpa al gobierno central. Me daba la impresión de que ninguno de los dos tenía especial interés en que aquella maravillosa gente estuviese instruida”⁷⁶. Así las cosas, más adelante señala que hubo un clamor popular para pedirle a la nueva República escuelas y cambio en la educación, pues los datos de entonces arrojaban más de un cincuenta por ciento de analfabetismo para 1930, mucho mayor en el Sur. Para ella “antes que agua, comida o un salario más alto, los españoles querían conocimientos”⁷⁷.

Pedir educación y comprobar que la República está ofreciéndola es un arma para persuadir a quienes no confiaban del todo en el nuevo régimen. La mayor parte de la labor propagandística que María Lejárraga hizo durante esos años tuvo que ver con la educación, hablando a las mujeres para que se formasen ellas y escolarizasen a sus criaturas, ya que a través del conocimiento podrían comprender realmente su situación y exigir mejor sus derechos. El grueso de su argumentario socialista, que puede extraerse de su primer libro de memorias, *Una mujer por caminos de España*, tiene que ver así con la educación

75 Capel Martínez, Rosa María. *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1986, pág. 370.

76 Oyárzabal Smith, Isabel, *op. cit.*, pág. 177.

77 Oyárzabal Smith, Isabel, *op. cit.*, pág. 222.

para la mejora de la sociedad y previamente de cada uno de los individuos que la componen:

Hablaré de la vida cotidiana, de su miseria, de su dolor, de cómo hay que vencerlos a fuerza de unión, de saber, de conciencia, diré cómo es indispensable salir del pantano de la ignorancia, de la selva desesperada del no saber, del enloquecedor laberinto del no comprender: hablaré a las mujeres, siempre a las mujeres, que son las que hacen el alma de los pueblos, del crimen de la resignación...⁷⁸

El caso de María Lejárraga es relevante en este punto porque ella era, como se ha visto, maestra de profesión y conocía de primera mano el atraso del sistema español antes de 1931. En su viaje a Bélgica entre 1905 y 1906 con una beca de la Normal Central para ampliar estudios, tiene la ocasión de acercarse a la educación en Europa y hacerse una idea real de la situación española. Cuando llega al colegio que le ha sido asignado para realizar su investigación, cae una gran nevada y ella comenta con el inspector que entonces apenas habrá alumnado. La respuesta que recibe le sorprende: si no hubiera clase por la nieve tendría que cerrarse el colegio durante varios meses. Se da cuenta de que su experiencia es la de un Madrid en el que con un poco de lluvia su aula se quedaba vacía porque “mis alumnas, niñas del pueblo y de la desdichada clase media, no disponían del calzado necesario para ir por la calle lloviendo o nevando”⁷⁹. A ese viaje de un año por el país belga dedica todo un capítulo en el que narra su despertar a la realidad educativa de España por oposición a lo que observa en Bélgica. Sin embargo, a su regreso, cuando pensaba que con su memoria podría mejorar en algo la educación española, se encontró con una dura realidad: “un alto funcionario de la Administración escolar me dijo muy en serio: ‘Supongo que no vendrá usted a corrompernos las oraciones con los adelantos del extranjero’. Tal era el espíritu

78 Martínez Sierra, María, *op. cit.*, 1989, pág. 89.

79 Martínez Sierra, María, *op. cit.*, 2000, pág. 276.

pedagógico en España bajo la monarquía de los Borbones”⁸⁰. En sus viajes por Europa junto con su esposo, ella misma confirma su baja instrucción, siendo maestra, y lo mucho que aprende de temas como la historia universal o europea fuera de las fronteras españolas.

3. Algunas conclusiones

El repaso por las autobiografías de algunas autoras españolas de preguerra nos permite acceder a la educación del país en esas primeras décadas del siglo XX. Su memoria educativa se vuelve fundamental al tratarse de una generación de pioneras muy consciente de su papel histórico y de la importancia que la formación, el trabajo y la vocación artística tienen en su desarrollo individual como mujeres. Desarrollo que se vio lastrado por los impedimentos de una estructura patriarcal reacia a educar a la mitad de su población. Estas escritoras, privilegiadas hasta cierto punto, nos permiten intuir la tragedia en la que vivía la generalidad de las mujeres españolas, y el valor de los esfuerzos realizados desde sectores progresistas para poner remedio a la lacra del analfabetismo y la falta de formación.

Por desgracia, el empuje definitivo a la igualdad que estaba dando la Segunda República quedó truncado por el golpe de Estado y la guerra. Las españolas volvieron al hogar y tuvieron que pasar otras cuatro décadas para reconectar, con muchas dificultades, con nuestras pioneras. Sus textos biográficos permiten, sin embargo, una aproximación comprensiva al período que arroja luz sobre los avances de la condición de las mujeres españolas a la vez que demuestra las dificultades que como escritoras tuvieron que afrontar para hacer oír sus voces.

80 Martínez Sierra, María, *op. cit.*, 2000, págs. 274-275.

Bibliografía

Fuentes primarias

Baroja, Carmen. *Recuerdos de una mujer de la Generación del 98*, Barcelona, Tusquets, 1998.

Chacel, Rosa. *Desde el amanecer. Autobiografía de mis primeros diez años*, Madrid, Revista de Occidente, 1972.

Conde, Carmen. *Por el camino, viendo sus orillas, I*, Barcelona, Plaza & Janés, 1986.

De la Mora, Constanca. *Doble esplendor*, Madrid, Gadir, 2008 (1ª ed. en inglés 1944).

León, María Teresa. *Memoria de la melancolía*, Madrid, Castalia, 1999, (1ª ed. 1970).

Martínez Sierra, María. *Una mujer por caminos de España*, Madrid, Castalia, 1989, (1ª ed. 1952).

-. *Gregorio y yo. Medio siglo de colaboración*, Valencia, Pre-Textos, 2000 (1ª ed. 1953).

Méndez, Concha y Paloma Ulacia Altolaquirre. *Memorias habladas, memorias armadas*, Barcelona, Mondadori, 1990.

Montseny, Federica. *Mis primeros cuarenta años*, Barcelona, Plaza & Janés, 1987.

Oyarzábal Smith, Isabel. *He de tener libertad*, Madrid, horas y HORAS, 2010, (1ª ed. en inglés 1940).

Pardo Bazán, Emilia. "Apuntes autobiográficos", *Obras Completas, III*, Madrid, Aguilar, 1973 (1ª ed. 1886).

Fuentes secundarias

Alfonso García, M^a del Carmen. "Con voz de mujer: memorias de exiliadas republicanas (Alfonso, Aurora de Albornoz)", *Palabras reunidas para Aurora de Albornoz. Actas de las Jornadas celebradas en Luarca del 19 al 21 de diciembre de 2005*, Begoña Cambor Pandiella et al., eds., Oviedo, Universidad de Oviedo, 2007, págs. 13-38.

Arriaga Flórez, Mercedes. *Mi amor, mi juez. Alteridad autobiográfica femenina*, Barcelona, Anthropos, 2001.

Blanco, Alda. *María Martínez Sierra (1874-1974)*, Madrid, Ediciones del Orto, 1999.

-. *A las mujeres. Ensayos feministas de María Martínez Sierra*, Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 2003.

Caballé, Anna. *Narcisos de tinta: ensayos sobre la literatura autobiográfica en lengua castellana (siglos XIX y XX)*, Madrid, Megazul, 1995.

Capel Martínez, Rosa María. *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1936)*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1986.

-. "Preludio de una emancipación: la emergencia de la mujer ciudadana", *Cuadernos de Historia Moderna. Anejos*, 6, 2007.

Ena Bordonada, Ángela. "Jaque al ángel del hogar: escritoras en busca de la nueva mujer del siglo XX", *Romper el espejo. La mujer y la transgresión de códigos en la literatura española. Escritura. Lectura. Textos (19001-2001)*, María José Porro, ed., Córdoba, Universidad de Córdoba, 2001, págs. 89-111.

Flecha García, Consuelo. "Doctoras en la Universidad española. Las pioneras", *Arenal*, 2.1, 1995, págs. 81-100.

-. *Las primeras universitarias en España*. Madrid, Narcea, 1996.

García Galán, Sonia. *Mujeres modernas, madres conscientes y sufragistas exaltadas. Ideales de feminidad y debates feministas en Asturias (1919-1931)*, Oviedo, KRK Ediciones, 2009.

Heilbrun, Carolyn. *Writing a woman's life*. London, The Women's Press Limited, 1989.

Kirpatrick, Susan. *Mujer, modernismo y vanguardia en España (1898-1931)*, Madrid, Cátedra, 2003.

Leggott, Sarah. *The Workings of Memory. Life-Writing by Women in Early Twentieth-Century Spain*, Lewisburg, Bucknell University

Press, 2008.

Mangini, Shirley. *Las modernas de Madrid. Las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*, Barcelona, Península, 2000.

Nash, Mary. *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*, Barcelona, Anthropos, 1983.

Nelken, Margarita. *La condición social de la mujer en España*, Madrid, CVS Ediciones, 1975 (1ª ed. 1919).

Nieva de la Paz, Pilar (2006). "Las autobiografías, diarios y memorias de las poetas de la Generación del 27: trayectoria literaria e inserción profesional", *Regards sur les Espagnoles créatrices (XVIIIe-XXe siècle)*, Françoise Étienne, dir., París, Presses Sorbonne Nouvelle, 2006, págs. 195-211.

-. (2008): "Voz autobiográfica y esfera pública: el testimonio de las escritoras de la República", *Mujer, literatura y esfera pública: España 1900-1940*, Pilar Nieva de la Paz et al., coord., Philadelphia, Society of Spanish and Spanish-American Studies, 2008, págs. 139-157.

Núñez Rey, Concepción. *Carmen de Burgos, Colombina en la Edad de Plata de la literatura española*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2005.

O'Connor, Patricia. *Gregorio y María Martínez Sierra: crónica de una colaboración*, Madrid, Julia García Verdugo, 1987.

Pateman, Carole. *El contrato sexual*. Barcelona, Anthropos, 1995 (1ª ed. 1988).

Pérez Villanueva Tovar, Isabel. *La Residencia de Estudiantes 1910-1936: Grupo Universitario y Residencia de Señoritas*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2011 (1ª ed. 1990).

Rodrigo, Antonina. *María Lejárraga: una mujer en la sombra*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1992.

Rubio Jiménez, Jesús (2008). "Carmen Conde y la literatura espiritual femenina española: diálogos de mujeres", *En un pozo de lumbre. Estudios sobre Carmen Conde*, Francisco Javier Díez de Revenga y Mariano de Paco, eds., Murcia, Fundación Caja Murcia, 2008, págs. 359-387.

Scanlon, Geraldine. *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, Madrid, Akal, 1986.

Simón Palmer, M^a del Carmen. *La enseñanza privada seglar de grado medio en Madrid (1820-1868)*, Madrid, Instituto de Estudios Madrileños, 1972.

Smith, Sidonie. "Hacia una poética de la autobiografía de mujeres", *El gran desafío: feminismos, autobiografía y postmodernidad*, Ángel G. Loureiro, coord., Madrid, Megazul-Endymion, 1994, págs. 113-150.

Thébaud, Françoise (directora). *Historia de las mujeres en Occidente. Tomo 5: El siglo XX*, Madrid, Taurus, 1991.

Zulueta, Carmen de y Alicia Moreno. *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*, Madrid, CSIC y Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1993.

ALBA GONZÁLEZ SANZ
UNIVERSIDAD DE OVIEDO