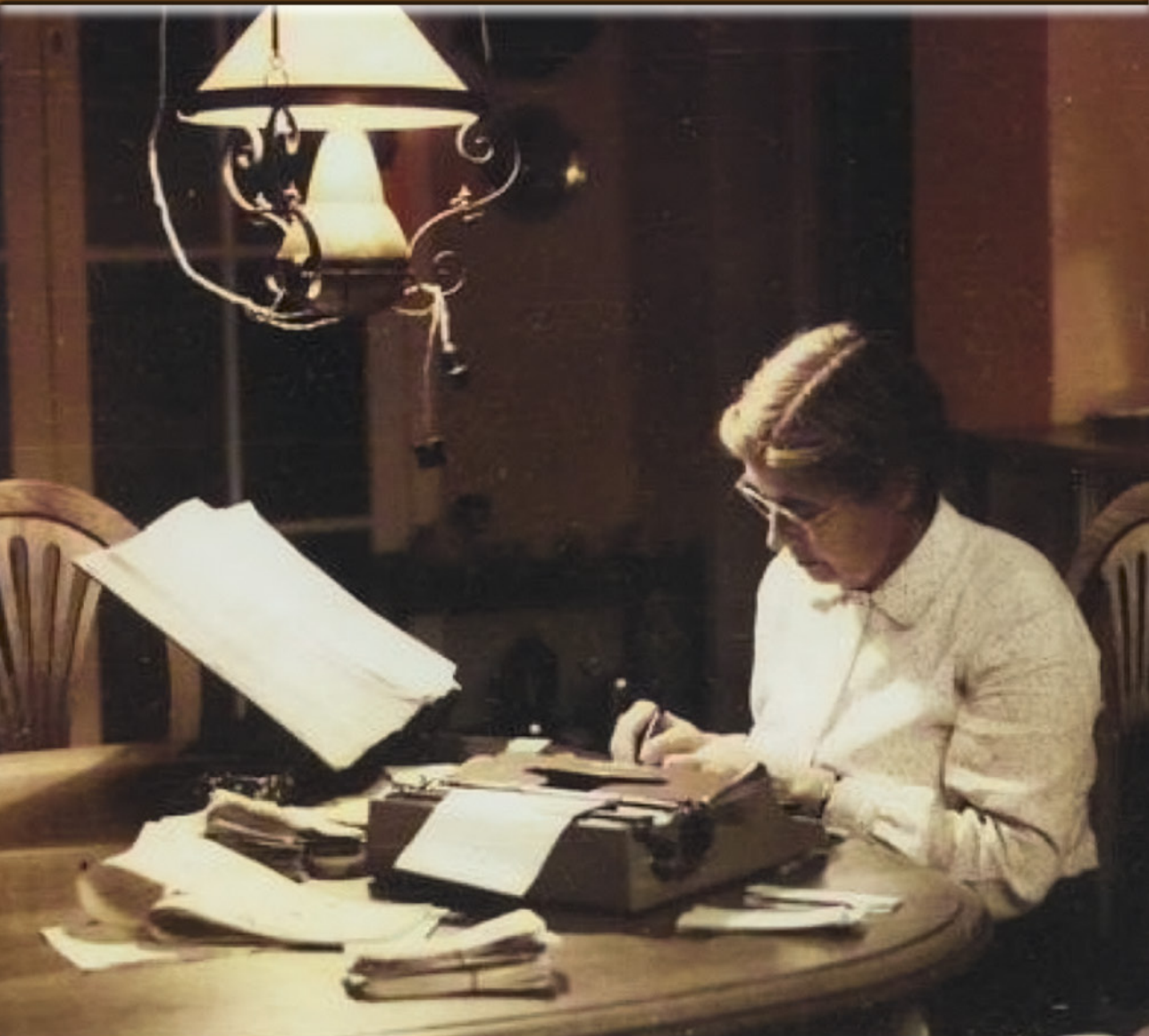


# HISTORIA y MEMORIA

de la  
educación

HMe



Nº 17 - 2023

[revistas.uned.es/index.php/HMe](http://revistas.uned.es/index.php/HMe)

## Totalitarismos y exilio interior en las educadoras del siglo XX



HMe

HISTORIA Y MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

Órgano de difusión científica de la  
Sociedad Española de Historia de la Educación

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

**Director**

Antonio Francisco Canales Serrano, *Universidad Complutense de Madrid*

**Secretaria**

Patricia Delgado Granados, *Universidad de Sevilla*

**Consejo de Redacción / Editorial Board**

Francisca Comas Rubí, *Universitat de les Illes Balears*

José Ignacio Cruz Orozco, *Universitat de València*

Montserrat González Fernández, *Universidad de Oviedo*

Xosé M. Malheiro Gutiérrez, *Universidade da Coruña*

Teresa Rabazas Romero, *Universidad Complutense de Madrid*

Victoria Robles Sanjuán, *Universidad de Granada*

**Consejo Asesor / Advisory Board**

Felicitas Acosta, *Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Alejandro Álvarez Gallego, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia*

Adelina Arredondo, *Universidad Pedagógica Nacional, México*

Adrián Ascolani, *Universidad Nacional de Rosario/CONICET, Argentina*

Jorge Bralich, *Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación, Uruguay*

Sjaak Braster, *Erasmus University Rotterdam, Holanda/Netherlands*

Rosa Bruno Jofré, *Queen's University, Canadá*

Sandra Carli, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Marcelo Caruso, *Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania/Germany*

Antonio Castillo Gómez, *Universidad de Alcalá, España*

---

Marta Chagas de Carvalho, *Universidade de São Paulo, Brasil/Brazil*  
Anne-Marie Chartier, *Service d'Histoire de l'Éducation, Francia/France*  
Giorgio Chiosso, *Università degli Studi di Torino, Italia/Italy*  
Luís Grosso Correia, *Universidade do Porto, Portugal*  
Antón Costa Rico, *Universidade de Santiago de Compostela, España/Spain*  
Peter Cunningham, *University of Cambridge, Reino Unido/United Kingdom*  
Jeroen Dekker, *Rijksuniversiteit Groningen, Holanda/Netherlands*  
Marc Depaepe, *Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica/Belgium*  
Ana Diamant, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Inés Dussel, *Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México*  
Agustín Escolano Benito, *Universidad de Valladolid y CEINCE, España/Spain*  
Décio Gatti Júnior, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil/Brazil*  
María Nieves Gómez García, *Universidad de Sevilla, España/Spain*  
Pilar Gonzalbo Aizupuru, *El Colegio de México, México*  
Joyce Goodman, *University of Winchester, Reino Unido/United Kingdom*  
Ivor Goodson, *University of Brighton, Reino Unido/United Kingdom*  
Ian Grosvenor, *University of Birmingham, Reino Unido/United Kingdom*  
Jean-Louis Guereña, *Université François Rabelais, Tours, Francia/France*  
Martha Cecilia Herrera, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia*  
Gonzalo Jover Olmeda, *Universidad Complutense de Madrid, España/Spain*  
Dominique Julia, *École des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia/France*  
Leoncio López-Ocón, *Instituto de Historia. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España/Spain*  
Oresta López Pérez, *El Colegio de San Luis, México*  
Margarida Louro Felgueiras, *Universidade do Porto, Portugal*  
Justino Magalhães, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Salomó Marqués i Sureda, *Universitat de Girona, España/Spain*  
Lucía Martínez Moctezuma, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*  
Alejandro Mayordomo Pérez, *Universitat de València, España/Spain*  
Gary McCulloch, *Institute of Education, Reino Unido/United Kingdom*  
Luciano Mendes de Faria Filho, *Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil/Brazil*  
Susana Monreal, *Universidad Católica del Uruguay, Uruguay*  
Javier Moreno Luzón, *Universidad Complutense de Madrid, España/Spain*  
Francisco Morente Valero, *Universitat Autònoma de Barcelona, España/Spain*  
Kazumi Munakata, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil/Brazil*  
António Nóvoa, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Heloísa Pimenta Rocha, *Universidade Estadual de Campinas, Brasil/Brazil*  
Pablo Pineau, *Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Argentina*

---

Joaquim Pintassilgo, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Simonetta Polenghi, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia*  
William Reese, *University of Wisconsin, Estados Unidos/United States*  
Elsie Rockwell, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México*  
Rebecca Rogers, *Université Paris Descartes, Francia/France*  
Carolina Rodríguez López, *Universidad Complutense de Madrid*  
Kate Rousmaniere, *Miami University, Estados Unidos/United States*  
Javier Sáenz Obregón, *Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia*  
Roberto Sani, *Università degli Studi di Macerata, Italia/Italy*  
Dermeval Saviani, *Universidade Estadual de Campinas, Brasil/Brazil*  
Philippe Savoie, *École Normale Supérieure de Lyon, Francia/France*  
Sol Serrano, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*  
Frank Simon, *Universiteit Gent, Bélgica/Belgium*  
Joan Soler Mata, *Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, España/Spain*  
Myriam Southwell, *Universidad Nacional de la Plata, Argentina*  
Bernat Sureda García, *Universitat de les Illes Balears, España/Spain*  
Aida Terrón Bañuelos, *Universidad de Oviedo, España/Spain*  
Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España/Spain*  
Pablo Andrés Toro Blanco, *Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile*  
Daniel Tröhler, *University of Luxembourg, Luxemburgo/Luxembourg*  
Mercedes Vico Monteoliva, *Universidad de Málaga, España/Spain*  
Diana Vidal, *Universidade de São Paulo, Brasil/Brazil*  
Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia, España/Spain*

### **Fotografía de portada:**

María Moliner, trabajando en su *Diccionario* en los años cincuenta.

Fuente: Educación 3.0.

Url: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/porque-utilizar-el-diccionario-de-maria-moliner-en-el-aula/>

## ÍNDICE

### SECCIÓN MONOGRÁFICA: *Totalitarismos y exilio interior*

*en las educadoras del siglo XX*, coordinado

por Victoria Robles-Sanjuán (Universidad de Granada),

Teresa Rabazas Romero (Universidad Complutense de Madrid)

y Antonella Cagnolati (Universtà de Foggia, Italia)

ANTONELLA CAGNOLATI (Università di Foggia, Italia),

TERESA RABAZAS ROMERO (Universidad Complutense de Madrid)

y VICTORIA ROBLES SANJUÁN (Universidad de Granada):

*Totalitarismos y exilio interior en las educadoras del siglo XX.*

*Introducción* ..... 11

VICTORIA ROBLES SANJUÁN (Universidad de Granada) y TERESA RABAZAS

ROMERO (Universidad Complutense de Madrid): *Control y exilio*

*interior de las educadoras en la Dictadura de Primo de Rivera*..... 29

MARÍA DEL CARMEN AGULLÓ DÍAZ (Universitat de València):

*El exilio interior de Leonor Serrano, Josefa Herrera y Ángela Sempere,*

*tres inspectoras sancionadas en la dictadura primorriverista* ..... 63

CARLOS SANZ SIMÓN (Universidad Complutense de Madrid)

y MIRIAM SONLLEVA VELASCO (Universidad de Valladolid): *Entre*

*el éxito profesional, el exilio interior y el olvido. La inspección*

*femenina de Castilla y León en los procesos sancionadores*

*ocurridos durante la Guerra Civil*..... 99

ISABEL GRANA GIL (Universidad de Málaga), FRANCISCO MARTÍN

ZÚÑIGA (Universidad de Málaga) y GUADALUPE TRIGUEROS GORDILLO

(Universidad de Sevilla): *Profesoras de Instituto y de Escuela*

*Normal sancionadas en Andalucía durante la guerra civil española:*

*apuntes biográficos* ..... 135

SARA RAMOS ZAMORA (Universidad Complutense de Madrid)

y ANDRA SANTIESTEBAN (Universidad Complutense de Madrid):

*Depuración y exilio interior de las maestras de primera enseñanza*

*en el Madrid de posguerra* ..... 173

ANTONELLA CAGNOLATI (Università di Foggia, Italia): <i>Dreaming of distant lands. How Fascism built colonial women (1937-1941)</i> .....	205
KATE ROUSMANIERE (Miami University, Ohio, Estados Unidos): <i>Insider and outsider, community and conflict: Elizabeth Cecil Wilson's transnational experiences as a progressive American woman educator</i> .....	235
KAY WHITEHEAD (University of South Australia, Australia): <i>Australian women educators' internal exile and banishment in a centralised patriarchal state school system</i> .....	255

### INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

CARMEN PETRUZZI (Università di Foggia, Italia): <i>Paradossi educativi nel Novecento. Lavoro e memoria di Giuseppe Prezzolini (1882-1982) tra Stati Uniti, Italia e Svizzera</i> .....	293
JUAN MARCOS MARTINEZ MENDOZA (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú): <i>Política educativa y construcciones escolares en el Distrito de La Victoria (Perú) durante el gobierno de Odría, 1948-1956</i> .....	319
CLARA HERNÁNDEZ (Universidad Complutense de Madrid): <i>Labores propias de su sexo: el trabajo de aguja y la educación femenina en España en el siglo XIX. Domesticidad, profesión artística y construcción de género</i> .....	343
PAOLA DOGLIOTTI (Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la República, Uruguay) y PABLO ARIEL SCHARAGRODSKY (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina): <i>Saberes, instituciones y expertos corporales. El caso del Tercer Congreso Panamericano de Educación Física, Uruguay, 1950</i> .....	373
SEBASTIÁN FEDERICO PARIS (Universidad de Buenos Aires, Argentina): <i>El Colegio Nacional de Morón (Buenos Aires) y la guerra de Malvinas: un campo de tensiones. De la malvinización a la desmalvinización (1982-1984)</i> .....	407
DANIELA TRAFFANO (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México): <i>La Escuela Normal de Oaxaca. Acercamiento a la historia de la formación de profesores en el sur de México, 1890-1937</i> .....	435



ISABEL ESCOBEDO MUGUERZA (Universidad de Zaragoza): <i>La dictadura del silencio. Las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato</i> .....	463
---	-----

## RESEÑAS

ANNIE ERNAUX. <i>Los armarios vacíos</i> Por Juan Luis Rubio Mayoral.....	493
EMILIO CASTILLEJO CAMBRA. <i>Enseñar historia al margen de los cuerpos. El cuerpo y sus metáforas en la historiografía escolar española desde el siglo XIX a la actualidad</i> Por Federico Guillermo Serrano López .....	501
TOM O' DONOGHUE AND JUDITH HARFORD. <i>Piety and privilege: catholic secondary schooling in Ireland and the theocratic state, 1922-1967</i> Por Tony Lyons .....	509
FEDERICO GUILLERMO SERRANO LÓPEZ. <i>Niñas y niños vigilados. La preparación para la sexualidad en Colombia y España en la primera mitad del siglo XX</i> Por José Benito Seoane Cegarra.....	521
GUILLERMO CASTÁN LANASPA. <i>Memoria y experiencia de la educación bajo el franquismo (1957-1972)</i> Por Raimundo Cuesta .....	529
ANTONELLA CAGNOLATI Y JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ HUERTA (eds.). <i>In the footsteps of the masters. Interview with the history of education</i> Por Miriam Revuelta Vidal .....	539
Listado de evaluadores/as 2022 .....	547



## SECCIÓN MONOGRÁFICA



# TOTALITARISMOS Y EXILIO INTERIOR EN LAS EDUCADORAS DEL SIGLO XX. INTRODUCCIÓN\*

*Totalitarianism and internal exile in 20th century  
female educators. Introduction*


Antonella Cagnolati,<sup>α</sup> Teresa Rabazas<sup>β</sup>  
y Victoria Robles<sup>γ</sup>


La historiografía sobre el exilio interior de las educadoras en los dos regímenes totalitarios españoles del siglo veinte —la Dictadura de Primo de Rivera y la de Francisco Franco—, ha sido muy escasa y se ha estudiado de forma fragmentada. Fueron dos regímenes totalitarios políticos, ideológicos, pedagógicos y culturales coercitivos para todas las mujeres, que desencadenaron trágicas consecuencias sobre el funcionariado público al servicio de la educación.


Este monográfico viene a cubrir una etapa y una temática de nuestro pasado que ha descuidado la visión de las educadoras y la perspectiva de género sobre este fenómeno. No obstante, aunque existe una copiosa producción historiográfica en lo referido a estos dos totalitarismos, se aprecia una ausencia de la perspectiva de género en las investigaciones histórico-educativas de estos periodos, que tenga en cuenta a las

---

\* Este monográfico se ha realizado en el marco del proyecto de investigación financiado por el Plan Nacional de Investigación I+D+i, titulado *Totalitarismos y Exilio Interior de la Educadoras en España -1923-1975. Silencios, resistencias y resignificaciones*, concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España para el periodo 2020-2023, número de referencia: PID2019-105817GB-I00/AEI/10.13039/501100011033.

<sup>α</sup> Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della Formazione Università degli Studi di Foggia. Via Arpi, 176, 71121 Foggia. Italia. antonella.cagnolati@unifg.it  <https://orcid.org/0000-0003-0213-5729>

<sup>β</sup> Facultad de Educación. Departamento de Estudios Educativos. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid. España. rabarom@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0001-5545-5879>

<sup>γ</sup> Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Universidad de Granada. Campus de la Cartuja 18071. Granada. España. vrobles@ugr.es  <https://orcid.org/0000-0001-7761-8018>

educadoras como agentes de ciudadanía y responsables de la formación de niñas y adolescentes.

Actualmente, la inclusión del enfoque de género en la historiografía educativa ha sido creciente en las últimas cuatro décadas. Como señala Consuelo Flecha, las investigaciones han demostrado la presencia transversal de las mujeres en todas las dimensiones del hecho educativo: «en los distintos niveles de enseñanza, en los libros de texto, en la producción pedagógica y científica, en los diferentes modelos formativos, en el protagonismo que demuestran las biografías femeninas publicadas».<sup>1</sup>

Teniendo en cuenta la relevancia de estos enfoques historiográficos, en este monográfico pretendemos visibilizar algunos estudios y ejemplos de educadoras de la pedagogía renovadora y comprometida, que fueron particularmente perseguidas, reprimidas y castigadas, y que sufrieron el exilio interior en España, además de contar con investigaciones internacionales que ofrecen otras dimensiones del exilio interior en contextos geopolíticos y pedagógicos diferentes.

Hablar de exilio interior en el contexto español del siglo veinte nos obliga a tener en cuenta una diferenciación entre este país y otras regiones europeas, americanas o australianas contemporáneas. La agresividad y crueldad con las que regímenes como el italiano, el alemán o el perteneciente a la Unión Soviética trataron al enemigo extranjero, en España fueron canalizadas hacia el enemigo interior, y es ahí donde las mujeres dieron respuestas diversas al estado de terror fijado contra ellas, sobre todo en el periodo de la Guerra Civil y la posguerra.<sup>2</sup> En cualquier

---

<sup>1</sup> Teresa Rabazas, Sara Ramos y Miriam Sonllea, «El legado pedagógico de las Mujeres. Conversaciones con Consuelo Flecha sobre la Historia de la Educación Femenina», *Espacio, Tiempo y Educación*, 9-1 (2022): 256-270.

<sup>2</sup> Alicia Alted, *La voz de los vencidos: el exilio republicano de 1939* (Madrid: Aguilar, 2005).

caso, la historiografía educativa se ha ocupado más del exilio exterior<sup>3</sup> que del exilio interior.<sup>4</sup>

Desde este planteamiento hemos distinguido entre exilio exterior, entendido como desplazamiento o destierro geográfico, y exilio interior como forma de resistencia de las personas que tuvieron que vivir un marco restrictivo vital, profesional e intelectual en un entorno opresivo. En pocas palabras, como señala Salabert, quienes sufrieron exilio interior pasaron por una situación de «autismo social».<sup>5</sup>

Los historiadores de la educación, Fernández Soria y Porto Ucha han expuesto en parte de sus trabajos citados un exilio interior como la situación que tuvieron que vivir los educadores y educadoras en una constante autocensura, recluyéndose en el interior de su conciencia porque no podían expresar sus ideas e ideología. Incluso aluden al exilio interior como un estado de alienación, un retiro en uno mismo, que tiene que ver con el amordazamiento. Esto encaja en nuestros análisis sobre

<sup>3</sup> Respecto al exilio exterior hay abundante bibliografía relativa a esta línea de investigación. Cabe mencionar como antecedente, la organización de un coloquio en 1988, en Sevilla, por parte de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) en la que se presentaron algunos de los primeros trabajos, que fueron publicadas en el libro de actas, titulado: *Historia de las relaciones educativas entre España y América* (Salamanca: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, 1988). Otra de las iniciativas a tener en cuenta, es la celebración del I Congreso Internacional sobre el exilio cultural de 1939, que organizó la Universidad de Valencia en el año 1999, con motivo de celebrar la conmemoración de los sesenta años del exilio. La celebración de unas Jornadas de estudio y reflexión sobre maestros y exilio, organizadas por la Universidad de Barcelona en el año 2002 abordaron la complejidad del tema. Fueron publicadas en 2003 por Conrad Vilanou i Torrano y Josep Montserrat Molas (Eds.), *Mestres i Exili. Jornades de estudi i reflexió* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 2003). De forma más reciente, el monográfico publicado en la revista *Historia y Memoria de la Educación* en el año 2019, con el título *El exilio pedagógico de 1939*, coordinado por dos investigadores especialistas en este ámbito de investigación, Salomó Marqués Sureda y José Ignacio Cruz Orozco, ha enriquecido y ensanchado los márgenes del fenómeno exiliar.

<sup>4</sup> Entre los historiadores e historiadoras de la educación que han trabajado el exilio interior de educadores/as, cabe señalar los estudios realizados por Juan Manuel Fernández Soria, «Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri», *Educació i Història* 12 (2008): 13-40, entre otros escritos suyos; Josep González Agapito, «L'exili interior i els mestres», en *Mestres i exili: jornades d'estudi i reflexió*, coord. Conrad Vilanou Torrano y Josep Montserrat i Molas (Barcelona: Institut d'Estudis Humanístics Miquel Coll i Alentorn y Universitat de Barcelona, 2003), 83-89; Anxo Serafin Porto Ucha, «De rexeitados a esquecidos, o exilio interior dos mestres i mestras galegos depurados polo réxime franquista», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 9 (2005): 21; M.<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés, «Los maestros republicanos en el exilio interior: reconstruir vidas rotas en los años cuarenta», en *La restauración social católica en el primer franquismo, 1939-1953*, Coords. Feliciano Montero y Joseba Louzao, (Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2015), pp.317-339.

<sup>5</sup> Miguel Salabert, *El exilio interior* (Madrid: Anthropos, 1988), 11.

las educadoras trabajadas en este monográfico por su situación de aislamiento personal, de silencio, de olvido y penuria económica, entre otras formas de represión y humillación del ser humano.

Sobre los totalitarismos españoles debemos matizar que la escasa duración de siete años de dictadura primorriverista no puede ser comparable con los casi cuarenta años del régimen franquista, y la represión vivida en este periodo de larga duración en la historia de nuestro país. En este monográfico, en la dictadura de Primo de Rivera, hablar de exilio interior nos ha situado en un contexto político de control para legitimar la identidad nacional y defender los valores tradicionales patrióticos derivados del regeneracionismo español. El tipo de medidas sancionadoras, muy variadas, recrudecieron las que ya había, enfocando el destierro provincial o regional como el severo correctivo que privó a la persona de vivir en su ciudad natal o en su destino profesional, lejos de sus familiares, despojándole de sus lazos de amistad y entorno socio-afectivo. Han sido pioneros las investigaciones de la historiadora M.<sup>a</sup> Carmen Agulló sobre las profesoras normalistas Carmen García de Castro<sup>6</sup> y Josefa Úriz,<sup>7</sup> acusadas de difundir entre sus discípulas doctrinas peligrosas que atentaban contra la dignidad femenina; más recientemente, se sumó el trabajo sobre el destierro de la inspectora Leonor Serrano.<sup>8</sup>

Los procesos de depuración impuestos por el régimen franquista fueron mucho más coercitivos, provocando numerosas sanciones, penas carcelarias y, sobre todo, lo más doloroso: la separación de sus puestos y cargos profesionales. Sus respuestas oscilaron entre estrategias de resistencia y de supervivencia, que las llevaron a malvivir en unas condiciones dramáticas de indigencia física, económica, personal

<sup>6</sup> M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz, «Expediente instruido en 1929 por la Universidad de Valencia a la profesora de la Normal D.<sup>a</sup> Carmen García de Castro, debido a la acusación de difundir entre sus alumnas doctrinas perniciosas», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 20 (2001): 467-482 y el libro publicado por la misma autora, titulado: *Mestres valencianes republicanes. Las luces de la república* (Valencia: Universitat de València, 2008).

<sup>7</sup> La biografía de las profesoras normalistas Úriz ha sido publicada recientemente por Manuel Martorell, Salomó Marqués y M.<sup>a</sup> Carmen Agulló, *Pioneras: historia y testimonio de las hermanas Úriz* (Pamplona: Txalaparta, 2018).

<sup>8</sup> M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz, «Leonor Serrano i Pablo (1892-1940): el dret a l'educació i la promoció social i cultural de la dona», en *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX. Un segle de renovació pedagògica a Catalunya* (Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat, 2015), 125-138.



y reclusión emocional. El profesor Xerafín Porto retrata algunos rasgos del exilio interior en el franquismo, como «una situación vivida por los docentes que no salieron del país, [...] como un aspecto del drama experimentado por muchas personas en torno a la lucha de 1936, esta forma de exilio fue, a menudo, más grande que la tragedia del exilio extranjero en sí».<sup>9</sup>

El exilio interior que sufrieron las educadoras durante la Dictadura franquista fue una consecuencia directa de la represión ejercida por este régimen dictatorial sobre funcionarias y funcionarios públicos. Este marco de definición de exilio nos ha llevado a considerar las consecuencias del régimen de Franco, cuya legislación educativa, propia de un aparato represor, utilizó a las mujeres, fueran o no educadoras de profesión, como transmisoras de su mensaje educativo reaccionario dirigido al conjunto de la población femenina.

En este contexto historiográfico, el equipo de investigación del proyecto EXILIOS lleva trabajando estas dos últimas décadas líneas de estudio que han posibilitado una mayor aproximación al exilio interior, como fueron los procesos de depuración de las educadoras en diferentes comunidades autónomas y ámbitos educativos: magisterio, profesorado de institutos, inspectoras y normalistas, todos ellos llevados a cabo por Agulló, Grana, Martín, Ramos, Sanz y Sonllea.<sup>10</sup> Otros análisis han repensado la paradoja de la pasividad de las educadoras en términos de respuestas a los modelos segregados del régimen, llevados a cabo por Grana, Rabazas, Robles y Trigueros.<sup>11</sup> Este marco se ha ido completando

<sup>9</sup> Porto Ucha, «De rexeitados...», 21.

<sup>10</sup> Destacamos, entre los principales estudios, los de Juan Manuel Fernández Soria y Carmen Agulló Díaz, «Depuración de las maestras en el franquismo», *Studia Historica. Historia Contemporánea* 17 (1999): 249-270; Isabel Grana Gil, Francisco Martín Zúñiga, M.<sup>a</sup> Carmen Pozo Fernández y Carmen Sanchidrián Blanco, *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de Instituto en España durante el franquismo* (Madrid: Instituto de la Mujer, Serie Estudios, 2005), y más específicamente: Isabel Grana Gil y Francisco Martín Zúñiga, «Las profesoras durante el franquismo: freno a la vanguardia intelectual de las mujeres», *Bordón* 68 (2016): 59-71, entre otros trabajos; Sara Ramos Zamora, «Educadoras, maestras: depuradas por su profesión», en *Represión, resistencia, memoria. Las mujeres bajo la dictadura franquista*, ed. Mary Nash (Granada: Comares, 2016), 63-70; Miriam Sonllea Velasco y Carlos Sanz Simón, «Corruptoras de las conciencias infantiles. La depuración del magisterio femenino en la provincia de Segovia (1936-1945)», *Aportes* 37-108 (2022): 223-260.

<sup>11</sup> Teresa Rabazas Romero, «Modelos educativos sugeridos a las maestras en el franquismo», *Bordón* 53-3 (2001): 423-441; Isabel Grana Gil, Guadalupe Trigueros Gordillo y Victoria Robles Sanjuán, «Participación Política y Educación de las Mujeres durante la Dictadura de Primo de Rivera: las Asambleístas: Mujeres en la Asamblea Nacional», *Historia Social y de la Educación* 11-1 (2022):

con el acercamiento de M.<sup>a</sup> Carmen Agulló al exilio interior de las maestras que padecieron represión física y depuración profesional en las cárceles: a través de procesos judiciales, procesos de desmemoria impuesta, el aprendizaje de la supervivencia una vez separadas del magisterio y el nuevo aprendizaje pedagógico que soportaron, que siguieron ejerciendo en la escuela del nacional-catolicismo.<sup>12</sup>

La faceta emocional del ejercicio de supervivencia de educadoras y educadores ha sido abordada por M.<sup>a</sup> del Mar del Pozo y M.<sup>a</sup> Carmen Agulló<sup>13</sup> cuando han señalado qué otros caminos siguieron maestros y maestras durante el franquismo: el autoexilio preventivo; el exilio profesional, ejerciendo otras actividades profesionales para sobrevivir; el destierro o traslado forzoso de destino profesional con la consecuencia de la desvertebración social; el desánimo pedagógico; la marginación en la escuela, el acoso profesional y hostigamiento social; el exilio familiar, el destierro profesional y el nuevo aprendizaje político y pedagógico al que se ve obligado el profesorado.

Si el exilio interior de las educadoras en tiempos de dictadura franquista, en las grandes urbes, ha sido solo parcialmente estudiado, el correspondiente a la población educadora femenina rural, en contextos de máxima dureza, es aún menos conocido. Algunos avances historiográficos en esta línea han cuestionado la inmovilidad de las mujeres como profesionales en el mundo rural, situando sus prácticas en multitud de iniciativas, como demuestran los esfuerzos de Ramos, Rabazas, Sanz y Sonlleve<sup>14</sup> por sacarlas del olvido a través de historias de vida.

---

80-105. <https://doi.org/10.17583/hse.9365>; Victoria Robles Sanjuán, «Educación generacional y franquismo: discursos educativos y conflictos de vida», en *Mujeres y libros*, Eds. Ana Muñoz y Pilar Ballarín (Granada: Universidad de Granada, 2010), 187-198.

<sup>12</sup> Cabe señalar la doble represión que sufrieron las educadoras Carmen García de Castro y Josefa Úriz, que fueron represaliadas en ambas dictaduras.

<sup>13</sup> Fue el de Angelita Sempere, que creó junto a sus sobrinas la Academia Sempere. M.<sup>a</sup> Carmen Agulló, «Ángela E. Sempere Sanjuán», en *Diccionari biogràfic de dones* (<https://dbd.vives.org/bio.php?id=865>); M.<sup>a</sup> del Mar Del Pozo Andrés, «Los maestros republicanos».

<sup>14</sup> Sara Ramos Zamora (ed.), *Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2016); Sara Ramos Zamora y Teresa Rabazas Romero, «Mujeres e instrucción rural en el desarrollismo español», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 26 (2007): 221-256.

Una primera valoración sobre este fenómeno exiliar para estos periodos nos revela la necesidad de ampliar los marcos de la relación histórica entre las categorías de género, poder, educación, espacio público y privado, clase social y represión, interseccionadas con el exilio interior que sufrió el magisterio primario y secundario femenino. De este modo, se puede arrojar luz, con claves explicativas, sobre sus estrategias de supervivencia, continuidad (o no continuidad) en la práctica educativa, e iniciativas educativas en contextos públicos, semipúblicos o privados.

Algunos ejemplos los hemos visto en los diarios de las maestras María Sánchez Arbós,<sup>15</sup> Justa Freire<sup>16</sup> o Genoveva Pons Rotger,<sup>17</sup> donde se han podido ver sus estrategias de adaptación a este entorno lesivo de su humanidad. En ellos se confirma la humillación física, ideológica, psíquica, junto al destrozo de una emocionalidad afectada por el ambiente de sus compañeras de cárcel. Se amplía aquí el conocimiento sobre la autoridad y otras formas de poder que ellas pudieron disfrutar en un régimen que las minusvaloró, o que directamente trató de hundirlas: mencionaremos los casos suficientemente conocidos de la filóloga y bibliotecaria María Moliner;<sup>18</sup> el de la escritora, pedagoga y maestra Josefina Aldecoa;<sup>19</sup> los de las maestras Amparo Navarro y Francisca Sanchís, y de la normalista Carmen García de Castro.<sup>20</sup>

Vemos experiencias en algunas educadoras que, tras su separación definitiva de la enseñanza, tuvieron que sobrevivir dedicándose a actividades vinculadas a las empresas editoriales, la traducción e, incluso, la representación de productos comerciales. Como recoge Ana Romero Masía, la historia de la directora de escuela e inspectora gallega María Barbeito es la de alguien que, tras su destitución de cargos académicos y depuración, tuvo que ganarse la vida gracias a la escritura y a

<sup>15</sup> María Sánchez Arbós, *Mi diario*. Introducción crítica realizada por Víctor Juan Borroy y Antonio Viñao Frago (Zaragoza: Gobierno de Aragón y Caja Inmaculada, 2006).

<sup>16</sup> María del Mar del Pozo Andrés, *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)* (Madrid: Octaedro, 2013).

<sup>17</sup> Genoveva Pons Rotger, *Tres años de antaño* (Bogotá: Talleres de Heliodoro, colombiana, 1984).

<sup>18</sup> Inmaculada de la Fuente, *El exilio interior. La vida de María Moliner* (Madrid: Turner, 2012).

<sup>19</sup> Josefina Aldecoa, *Historia de una maestra* (Madrid: Alfaguara, 2018).

<sup>20</sup> Carmen Agulló Díaz, *Mestres valencianes republicanas* (Valencia: Universitat, 2008).

la traducción de libros franceses.<sup>21</sup> Vemos algo similar en la maestra Dolores Medio, quien vivió de la escritura como válvula de escape. Esta educadora se reinventó como escritora y encontró una nueva forma de vida en la que realizarse personal y profesionalmente. A través de sus obras retrató la sociedad de su tiempo con un realismo descarnado. Como ha recogido Covadonga López, Dolores Medio se convirtió en una simple espectadora del drama, ante el que se siente ineficaz e impotente. En su obra, *Diario de una maestra*, la autora describió su desesperación inicial, superada poco a poco con el ejercicio de maestra parvulista en una escuela privada.<sup>22</sup>

Estos antecedentes historiográficos, junto a la estela que han ido conformando todas las formas en que las educadoras han sido silenciadas y ajustadas a un patrón en periodos de ausencia de libertad, aniquilación de derechos bajo sistemas de control normativo de la feminidad, han dado pie a este monográfico. Mediante él, las autoras y autores que lo componen se han centrado en el estudio del fenómeno exiliar y de las respuestas dadas por maestras, profesoras, directoras e inspectoras a su diversidad de sentires, tanto en nuestro Estado como en otras geografías, respondiendo así a una laguna historiográfica acuciante y a la necesidad de recuperar su memoria.

El estudio del exilio interior parte de la consideración de las educadoras como sujetos con conciencia pedagógica y política. Para el análisis del periodo primorriverista, el trabajo de Teresa Rabazas y Victoria Robles ha revisado algunos de los instrumentos represivos de control ideológico y punitivo (correctivos, sanciones, exclusiones, ceses y destierros), dirigidos a sujetar voluntades y amedrentar disidencias a la dictadura, y a los efectos que causaron en las educadoras. Sus respuestas fueron contundentes en la medida en que a las educadoras les quedó claro, desde el inicio, que el régimen primorriverista aplicaría un estricto principio diferenciador de género para la división de roles sexuales. En muchos casos, ellas lo vivieron como un ataque directo a su intimidad, a su concepción moral de la vida, al control de su cotidianeidad y a la desconfianza de su quehacer profesional, realizado en ocasiones en muy precarias condiciones.

---

<sup>21</sup> Ana María Romero María, *María Barbeito* (Vigo: Consorcio Editorial Galego, 2014).

<sup>22</sup> Dolores Medio, *Diario de una maestra* (Barcelona: Castalia, 2009).

Las maestras rurales, normalistas e inspectoras confrontaron la virilidad y españolidad del régimen —señas de identidad indiscutibles—, con redes de apoyo, pleitos y denuncias que podían alargarse años; en ocasiones, optaron por el silencio y en otras por la defensa explícita de su labor educativa, como consta en las fuentes primarias consultadas. Todo ello se dio bajo un sentido de lo que para ellas fue la justicia.

En un régimen conservador, corrupto, patriarcal y totalitario, conchabado con la Iglesia católica en el diseño de un nuevo Estado, las condiciones de trabajo en las urbes no fueron tan lesivas como en los pueblos y aldeas, ni la represión tan aguda en las directoras, inspectoras y docentes como lo fue en las maestras rurales, aunque la dictadura nunca perdonó desobediencias. Para ello aplicó un régimen de sospecha que condicionó la vida de normalistas como Gloria Giner, institucionista, renovadora, defensora de la libertad de culto, de ideología cercana al socialismo y democrata. Sin embargo, en otros casos parecidos (como fue el de la normalista Concepción Alfaya), su ámbito de enseñanza en los saberes domésticos e higienismo permitió que su ideología de izquierdas pasara desapercibida, facilitando que pudiera ampliar su actividad profesional con investigaciones etnográficas dirigidas a la mejora profesional de las mujeres.

Pero el exilio interior que vivieron aquellas educadoras que confrontaron abiertamente las decisiones de los agentes del régimen (rectores, inspectores, delegados gubernativos o alcaldes), supuso un esfuerzo enorme de resistencia. A las inspectoras de primera enseñanza Leonor Serrano, Josefa Herrera y Ángela Sempere les aplicaron pena de destierro, agravando una situación de incomodidad con la dictadura.

Como ha estudiado M.<sup>a</sup> Carmen Agulló, las sanciones se debieron, en realidad, a su ética profesional y a la manifestación de ideas que para la dictadura fueron disolventes y peligrosas. El exilio interior fue, en estos tres casos, una activa experiencia de protesta y resistencia al castigo, el recurso al auto-reconocimiento que avalara su quehacer profesional, la búsqueda de redes pedagógicas de apoyo, la negativa a ejercer una inspección coactiva y policial y, en suma, la superación de una situación emocional compleja, de desarraigo y de separación de sus seres queridos.

El traslado forzoso a otros destinos, decidido arbitrariamente por las autoridades, fue parte de una estrategia de disolución de núcleos de

sospecha. Agulló presenta estos destierros en ausencia de investigación ni expedientes incoados. Los destinos de las tres inspectoras, nada fáciles en la coyuntura de la guerra civil, prosiguieron con separaciones del servicio de inspección, decretados en zona republicana y en zona franquista. El exilio, el fallecimiento y los años de cárcel complicaron las vidas de estas inspectoras y supusieron nuevas experiencias de exilio interior para un periodo particularmente cruel con las mujeres, pese a lo cual, siguieron resistiendo hasta el final.

En la recuperación de cuantiosa documentación sobre las condiciones de trabajo y renovación pedagógica de las inspectoras de primera enseñanza castellano-leonesas en la II República, Miriam Sonlleve y Carlos Sanz han profundizado en el sentimiento de exilio interior que sufrieron llegada la guerra civil, frente a las comisiones de depuración franquistas, que las forzó al silencio, al ostracismo en su entorno vital y, para algunas, a la lucha contra las infamias proferidas contra ellas.

Para Sonlleve y Sanz no se trató tanto de cuestiones de ideología: las inspectoras buscaron en todo momento argumentos que les permitieran continuar con su labor educativa, en muchos casos ante la arbitrariedad de ser consideradas esposas de depurados, o de haber participado de alguna experiencia o institución republicana. De las cinco separadas definitivamente y las dos inspectoras que reingresaron en Castilla-León, la experiencia del exilio distó mucho, dependiendo de su participación en iniciativas pedagógicas consideradas contrarias al nuevo régimen (la coeducación, por ejemplo), el abandono de la religión o, por el contrario, su adhesión al nuevo régimen golpista.

Fuesen o no afines al golpismo, los argumentos de la mayoría de las inspectoras fueron aquellos que complacieran al régimen sancionador, un gesto evidente de respuesta a situaciones de terror que podían conducir las a la cárcel o a la separación definitiva de la inspección. Para la autora y autor de este trabajo, los procesos depurativos, todos ellos, mermaron la carrera profesional de las inspectoras, provocando en ellas una reacción de frustración y, en algunos casos, de protesta ante las iniquidades de aquellas comisiones.

Para Isabel Grana, Francisco Martín y Guadalupe Trigueros, recuperar del olvido a profesoras de instituto y de escuelas normales en Andalucía ha

permitido recuperar sus nombres y ahondar en las peculiaridades de su exilio interior frente a los procesos de depuración. La finalidad represiva, preventiva y ejemplarizante de la depuración provocó el silencio, pero no solo de las y los docentes sino de toda la sociedad, atenazada por el miedo.

Las profesoras de instituto en Andalucía fueron acusadas principalmente de izquierdistas. El estudio de los procesos depurativos arrojó un saldo tenebroso para ellas: más de la mitad de las 11 docentes propuestas para sanción sufrieron la separación definitiva y baja en el escalafón. Al resto se las castigó con la inhabilitación para cargos directivos y de confianza. Entre las normalistas, el porcentaje de sancionadas viene a ser parecido, y sus castigos fueron de suspensión temporal de empleo y sueldo, inhabilitación para cargos directivos y traslado forzoso. Detenerse en la profesora de instituto Concepción Barrera es hallar un asunto paradigmático, primero porque en el transcurso de un año sufrió dos depuraciones, la franquista y la republicana, y segundo porque, como avanzan las autoras y el autor del artículo, no hubo causa académica alguna que pudiera apoyar ambos procesos.

Sus relatos de vida han sido fundamentales para conocer en qué circunstancias tuvieron que vivir los rigores de la guerra y posguerra: dolor, miedo, desesperanza y lucha por seguir ejerciendo la labor docente.

Silenciar el exilio interior de las educadoras es «desmemorar a la ciudadanía logrando un completo desarme moral», como apuntan para el estudio de las maestras de Madrid en la posguerra Sara Ramos y Andra Santiesteban. Si la posguerra implicó para todo el magisterio nacional un desarraigo cultural, para las maestras fue algo singular, dado que sostienen el matiz de que Madrid fue capital de renovación pedagógica, donde hubo una mayor participación femenina en política, y fue ocupada al final de la guerra, un momento en que ya se tenían claros los pilares misóginos del franquismo para las mujeres: cosificación, estereotipos, tradición, religión y elevada moralidad en las costumbres y en la familia: el proceso depurativo tenía que tener un señalado sesgo de género, por fuerza.

Cautivas de las circunstancias y del terror, aquellas maestras tuvieron que ocultar y silenciar su memoria y demostrar no haber participado en la memoria colectiva republicana. Trataron, como señalan las autoras, «de des-memoriarse» de un pasado educativo y profesional que no

garantizaba, en ningún caso, su adaptación al nuevo modelo de maestra. Además, el hecho de tener familiares señalados, amistades relacionadas con la izquierda era motivo suficiente para inhabilitarlas. Por todo ello, la vida privada de las maestras se sometió a un juicio moral y ético extremo, sufriendo el desarraigo que produce no saber quién eres.

El estudio de la represión totalitaria sobre las educadoras fuera de nuestras fronteras nos ha dirigido hacia contextos históricos desde la introspección biográfica, que articularon la vida de educadoras con los recursos de que dispusieron, en países ajenos y propios, bajo normativas limitantes de sus capacidades y autonomía profesional, o bajo el yugo de dictaduras de férrea misoginia. Con todo ello, se han buscado intersticios que mejoren sus opciones vitales y profesionales.

Para entender la lógica de la confraternización femenina con las medidas eugenésicas y coloniales del dictador Benito Mussolini, Antonella Cagnolati nos acerca al contexto histórico de expansión colonial del Estado italiano sobre el África Oriental, cuando el instrumento de colonización fue, preferentemente, un colectivo preparado de mujeres formadas para ocupar e italianizar las colonias de Etiopía y Libia.

En un pormenorizado análisis histórico, Cagnolati coteja lo que fue la parafernalia de regulaciones a lo largo de dos décadas, donde el primer síntoma de preocupación fue la baja natalidad en Italia, cuya proclama animó insistente e instrumentalmente a las mujeres a parir italianos e italianas, que poco a poco fue tornando en conveniencia de colonizar África para su transmutación en la Italia conformada bajo la dictadura.

Unido a esto, Antonella Cagnolati ha revisado en su artículo la contradicción de aquellas mujeres que fueron cooptadas bajo su voluntad, y formadas para un fin de asentamiento italianizante en las colonias africanas, sin olvidar que se hallaban inmersas en una dictadura moralizante y coactiva.<sup>23</sup> Como respuesta tardía pero evidente ante aquel régimen totalitario, las italianas y las educadoras vivieron una lenta metamorfosis que, según la autora, acabó por crear una conciencia crítica en ellas que pronto florecería en la oposición política, lo que bien podría significar una salida

---

<sup>23</sup> Antonella Cagnolati y Sara Follacchio, «Valorizzare, inquadrare, orientare. Il ruolo dell'Associazione nazionale fascista donne artiste e laureate», *Annali di storia delle università italiane* 26-1 (2022): 27-44.



a procesos de silenciamiento o activismo contra las arbitrariedades de la dictadura. Esto pudo comprobarse, por ejemplo, en la elevada participación de las mujeres en las filas de la resistencia italiana al nazismo, lo que nos indica una manera de reacción contra el falso imaginario de la feliz vida en las colonias, y el uso y abuso del cuerpo y la «italianidad patria» de las mujeres elegidas y formadas para tal fin.

El exilio interior como categoría vinculada a un régimen autoritario y a las consecuencias de represión y silencios que provoca se ha ido completando en este monográfico con el conjunto de experiencias vividas por educadoras que viajaron y enseñaron en distintos países, lo que Kate Rousmaniere ha denominado «movimientos transnacionales». Estas educadoras, por sus propias convicciones y vivencias, sintieron que eran sujetos con miradas y experiencias de fuera y de dentro de estos países. Tal ha sido el caso de la educadora americana Elizabeth Cecil Wilson (1913-1994), marcada por sus viajes y sus cambios que, tanto en lo geográfico como en lo intelectual, le otorgaron un sentimiento de separación y distancia del mundo en el que vivía.

Rousmaniere no rechaza el exilio en tierra propia, en el hogar donde Elizabeth C. Wilson se encuentra cuando regresa a su entorno más íntimo desde Korea o China, pero añade el elemento de extrañeza con respecto a su propio mundo, desconectada y excluida de procesos políticos y beneficios sociales. Este extrañamiento entre ella y lo que le rodea, puede ser visto tanto como una carga existencial negativa como por una opción liberadora.

Su biografía se ve atravesada por una infancia y adolescencia en una comunidad norteamericana de expatriados en Shanghái, en la década de 1920, en la que su formación transcurrió en medio de buenas escuelas secundarias, universidades femeninas estadounidenses y su liderazgo y participación docente en escuelas progresivas. Esto precisó en su pensamiento una educación ideal, que se truncó en su contacto con estructuras jerárquicas propias de los sistemas educativos que visitó, provocadas por los Estados Unidos durante la segunda guerra mundial y, junto a las Naciones Unidas, implantadas en la ex-colonia de Korea.

Kate Rousmaniere advierte aquí, a modo de ruptura con esa parte de melancolía de Elisabeth Cecil Wilson por no hallarse en un lugar que

fuera «propio», sobre la importancia de su activismo feminista llevado a cabo a través de la gestión, administración y organización del currículum escolar de los centros donde participó Wilson,<sup>24</sup> un papel que Kate Rousmaniere definió como el de una «antropóloga residente».

El estudio del exilio interior de las educadoras australianas se ha ampliado con las experiencias de vida y contextos históricos constrictivos en la Australia Meridional de finales de siglo XIX. Aquí, Kay Whitehead ha subrayado como exilio interior el destierro de los sistemas escolares gracias a la norma legal que prohibía a las educadoras casarse para ser docentes. Esta ley patriarcal, vigente desde 1885, supuso recortes en sus libertades familiares, personales y profesionales para su continuidad en las escuelas, o bien su acceso a cualquier centro educativo.

Aunque la Ley fue derogada en 1972, las educadoras mostraron capacidad y acciones de calado desde su firme compromiso, no solo de sortear la discriminación a la que se vieron sometidas, sino por un cambio de legislación que partiera de un nuevo paradigma donde las condiciones de trabajo entre ellas y los varones se dieran en términos igualitarios.

Para muchas, la soltería fue una norma de vida que les permitió la satisfacción de enseñar sin cortapisas, aunque en puestos jerárquicos muy inferiores a los de los docentes. Para otras, el retiro de las escuelas, una vez casadas, fue el final de una carrera truncada por una norma patriarcal que, sin embargo, sí consintió, con criterios arbitrarios, que algunas casadas pudieran ejercer como maestras, sobre todo para cubrir periodos de ausencia de docentes varones. Pero fue el primer grupo el que abanderó la exigencia de igualdad entre docentes de ambos sexos.

Una vez más la experiencia femenina, frustrada por la costumbre y la norma, se rebeló contra la impotencia de sufrir el privilegio de los educadores en los sistemas educativos australianos. Como reacción a esta imposición, se luchó hasta la década de los setenta con estrategias de envío de cartas de protesta a las autoridades, apelaciones al sufragio como solución (parcial) de las desigualdades vigentes y el acceso de algunas docentes al cuerpo de inspección. Las educadoras se asociaron para exigir igualdad salarial y demandas de mejora en la educación de

---

<sup>24</sup> Elizabeth C. Wilson, «Response and Responsibility in American Public Education», *Educational Horizons* 49-4 (1971): 143.

niñas y mujeres y, lo que para Whitehead<sup>25</sup> fue especialmente relevante: exigieron que la enseñanza fuera una profesión de por vida, dado que ellas se consideraron a sí mismas exigentes, capacitadas y ambiciosas.

## REFERENCIAS

- Agulló Díaz, M.<sup>a</sup> del Carmen. Expediente instruido en 1929 por la universidad de Valencia a la profesora de la normal D.<sup>a</sup> Carmen García de Castro, debido a la acusación de difundir entre sus alumnas doctrinas perniciosas. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (2003): 467-482.
- *Mestres valencianes republicanas. Las luces de la república*. Valencia: Universitat de València, 2008.
- «Leonor Serrano i Pablo (1892-1940): el dret a l'educació i la promoció social i cultural de la dona». En *vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx. Un segle de renovació pedagògica a catalunya*, 125-138. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat, 2015.
- «Ángela Esemperre Sanjuán». *Diccionario Biográfico de los dones*. <https://dbd.vives.org/bio.php?id=865>
- Aldecoa, Josefina. *Historia de una maestra*. Madrid: Alfaguara, 2018.
- Alted Vigil, Alicia. *La voz de los vencidos: el exilio republicano de 1939*. Madrid: Aguilar, 2005.
- Cagnolati, Antonella y Follacchio, Sara. «Valorizzare, inquadrare, orientare. Il ruolo dell'associazione nazionale fascista donne artiste e laureate», *Annali di storia delle università italiane* 26-1 (2022): 27-44.
- Fernández Soria, Juan Manuel. «Conseqüències de la guerra civil: la depuració i l'exili interior del magisteri», *Educació i Història* 12 (2008): 13-40.
- Fernández Soria, Juan Manuel y Agulló Díaz, Carmen. Depuración de las maestras en el franquismo. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 17 (1999): 249-270.
- Fuente, Inmaculada de la. *El exilio interior. La vida de María Moliner*. Madrid: Turner, 2012.
- González Agábito, Josep. «L'exili interior i els mestres». En *Mestres i exili: jornades d'estudi i reflexió*, coordinado por Conrad Vilanou Torrano y Josep Montserrat i Molas, 83-89. Barcelona: Institut d'estudis humanístics miquel coll i alentorn y universitat de Barcelona, 2003.

<sup>25</sup> Kay Whitehead, «Troubling gender relations with the appointment of "that lady inspector" in post-suffrage South Australia», in «*Femininity*» and the history of women's education, eds. T. Allender and S. Spencer (Cham Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021), 89-118.

- Grana Gil, Isabel y Martín Zúñiga, Francisco. «Las profesoras durante el franquismo: freno a la vanguardia intelectual de las mujeres». *Bordón*. 68: (2016): 59-71.
- Grana Gil, Isabel y Martín Zúñiga, Francisco, Pozo Fernández, M.<sup>a</sup> Carmen y Sanchidrián Blanco, Carmen. *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de instituto en España durante el franquismo*. Madrid: Instituto de la Mujer, Serie Estudios, 2005.
- Grana Gil, Isabel, Trigueros Gordillo, Guadalupe y Robles Sanjuán, Victoria. «Participación política y educación de las mujeres durante la dictadura de Primo de Rivera: las asambleístas: mujeres en la asamblea nacional». *Historia Social y de la educación*, 11 (1) (2022): 80-105. <https://doi.org/10.17583/hse.9365>
- Martorell, Manuel, Marqués, Salomó y Agulló, M.<sup>a</sup> Carmen. *Pioneras: historia y testimonio de las hermanas Úriz*. Pamplona: Txalaparta, 2018.
- Medio, Dolores. *Diario de una maestra*. Barcelona: Castalia, 2009.
- Rabazas Romero, Teresa. «Modelos educativos sugeridos a las maestras en el franquismo», *Bordón*, 53 (3) (2001) 423-441.
- Rabazas Romero, Teresa, Ramos Zamora, Sara y Sonlleve Velasco, Miriam. «El legado pedagógico de las mujeres. Conversaciones con Consuelo Flecha sobre la Historia de la educación femenina», *Espacio, Tiempo y Educación*, 9-1 (2022) 256-270.
- Ramos Zamora, Sara y Rabazas Romero, Teresa. «Mujeres e instrucción rural en el desarrollismo español». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (2007): 221-256.
- Ramos Zamora, Sara. «Educadoras, maestras: depuradas por su profesión». En *Represión, resistencia, memoria. Las mujeres bajo la dictadura franquista*, editado por Mary Nash, 63-70. Granada: Comares, 2013.
- *Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2016.
- Robles Sanjuán, Victoria. «Educación generacional y franquismo: discursos educativos y conflictos de vida». En *mujeres y libros*, editado por Ana Muñoz y Pilar Ballarín. 187-198. Granada: Universidad de Granada, 2010.
- Romero María, Ana María. *María Barbeito*. Vigo: Consorcio Editorial Galego, 2014.
- Pons Rotger, Genoveva. *Tres años de antaño*. Bogotá: Talleres de Heliodoro, Colombiana, 1984.
- Porto Ucha, Anxo Serafín. «De rexeitados a esquecidos, o exilio interior dos mestres i mestras galegos depurados polo réxime franquista». *Sarmiento. Anuario galego de historia da educación*, 9 (2005): 15-36.
- Pozo Andrés, M.<sup>a</sup> del Mar del. *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Madrid: Octaedro, 2013.

- Pozo Andrés, M.<sup>a</sup> del Mar del. «Los maestros republicanos en el exilio interior: reconstruir vidas rotas en los años cuarenta». En *La restauración social católica en el primer franquismo, 1939-1953*, coordinado por Feliciano Montero y Joseba Louzao, 317-339. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la universidad de Alcalá, 2015.
- Salabert, Miguel. *El exilio interior*. Madrid: Anthropos, 1988.
- Sánchez Arbós, María. *Mi diario*. Introducción crítica realizada por Víctor Juan Borroy y Antonio Viñao Frago. Zaragoza: Gobierno de Aragón y Caja Inmaculada, 2006.
- Sonlleve Velasco, Miriam y Sanz Simón, Carlos. «Corruptoras de las conciencias infantiles. La depuración del magisterio femenino en la provincia de Segovia (1936-1945)», *Aportes* 37, 108 (2022): 223-260.
- Vilanou i Torrano, Conrad y Montserrat Molas, Josep (eds.), *Mestres i exili. jornades de estudi i reflexió*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2003.
- Whitehead, Kay. «Troubling gender relations with the appointment of “that lady inspector” in post-suffrage south Australia». In *«Femininity» and the History of women's education*, edited by Tim Allender and Stephanie Spencer, 89-118. Palgrave Macmillan, Cham Switzerland, 2021.
- Wilson, Elizabeth C. «Response and responsibility in American public education», *Educational Horizons* 49.4 (1971): 143-151.



# CONTROL Y EXILIO INTERIOR DE LAS EDUCADORAS EN LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA\*

*Control and Inner exile of female educators during  
the Dictatorship of Primo de Rivera*


Victoria Robles Sanjuán<sup>α</sup> y Teresa Rabazas Romero<sup>β</sup>


Fecha de recepción: 10/05/2022 • Fecha de aceptación: 08/07/2022

**Resumen.** El exilio interior de las educadoras en los totalitarismos españoles del siglo XX constituye una línea de investigación escasamente trabajada en la historiografía educativa, siendo necesario un mayor interés por este tipo de estudios. Recuperar una concepción del mismo como parte de las trayectorias de vida de las educadoras proporcionará un ensanchamiento de los marcos de definición de estos periodos totalitarios, desde la experiencia de las mujeres. Este artículo ha tenido como objetivo estudiar las consecuencias que la Dictadura de Primo de Rivera ejerció sobre el colectivo de educadoras, centrandó nuestro interés en la represión y el exilio interior durante este periodo totalitario. Nuestro estudio toma como punto de partida el debate conceptual sobre el exilio interior; como consecuencia de los regímenes totalitarios y su repercusión sobre las educadoras. El análisis de la investigación muestra los mecanismos de reacción de algunas profesoras ante el control, caciquismo y punitivismo que se ejerció sobre el magisterio durante este régimen. Al mismo tiempo, nos ha permitido evidenciar con algunos ejemplos el contexto opresivo sobre el colectivo docente femenino, contribuyendo a la reconstrucción

---

\* El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación del Plan Nacional de Investigación I+D+i, titulado *Totalitarismos y Exilio Interior de la Educadoras en España -1923-1975. Silencios, resistencias y resignificaciones*, concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España para el periodo 2020-2023, número de referencia: PID2019-105817GB-I00/AEI/10.13039/501100011033).

<sup>α</sup> Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Campus Universitario de Cartuja, 18071 Granada, España. vrobles@ugr.es  <https://orcid.org/0000-0001-7761-8018>

<sup>β</sup> Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, C/ Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid, España. rabarom@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0001-5545-5879>

de algunas trayectorias durante el exilio interior de dos profesoras normalistas: Gloria Giner y Concepción Alfaya.

**Palabras clave:** Exilio interior; Educadoras; Primo de Rivera; Totalitarismos; Gloria Giner; Concepción Alfaya.

**Abstract.** *The aim of this article is to study the consequences of Primo de Rivera's dictatorship on women educators, focusing our interest on repression and internal exile during this totalitarian period.*

*Our study takes as its starting point the conceptual debate on inner exile as a consequence of totalitarian regimes and their repercussions on female educators. The analysis of the research shows the mechanisms of reaction of some female teachers to the control, local despotism and punitivism that was exercised over the teaching profession during this regime. At the same time, it has allowed us to demonstrate with some examples the oppressive context of the female teaching collective, contributing to the reconstruction of some trajectories during the inner exile of two teacher trainers: Gloria Giner and Concepción Alfaya.*

**Keywords:** *Inner exile; Women educator; Primo de Rivera; Totalitarisms; Gloria Giner; Concepción Alfaya.*

## INTRODUCCIÓN

La historiografía educativa ha estudiado de manera parcial y fragmentada los efectos y consecuencias que las dos dictaduras españolas del siglo XX ejercieron sobre las educadoras —la Dictadura de Miguel Primo de Rivera y la de Francisco Franco—. Se trataron de dos regímenes totalitarios políticos, ideológicos, pedagógicos y culturales coercitivos para todas las mujeres. Los efectos de la Dictadura primorriverista sobre la comunidad de educadoras y sobre su ejercicio profesional, civil y personal está en estos momentos en proceso de investigación.

Encontramos abundantes estudios historiográficos sobre estos totalitarismos elaborados desde enfoques macrohistóricos, en los que se ha prestado atención precisa a aspectos ideológicos, políticos o político-educativos, a la cultura y al estudio de los espacios públicos escolares. Sin embargo, se echa en falta la visión de las educadoras y la perspectiva de género sobre estos fenómenos, teniendo en cuenta que eran agentes de ciudadanía y responsables de la formación de valores y pensamiento en niñas y adolescentes. Una razón que explica este déficit



puede estar en la menor consideración de la categoría género en la explicación de estos sistemas no democráticos y en la variabilidad de consecuencias que causaron en aquellas agentes de educación.

Se hace urgente y resulta de suma pertinencia profundizar y conocer más sobre la base ideológica que ambas dictaduras mantuvieron en la propagación e imposición de identidades de género, mediante las cuales las mujeres se consideraron seres subordinados a los intereses patrios, subsumidas a la voluntad del sistema autoritario y reclutadas para formar ese modelo familiar normativo (en el franquismo de manera predominante), impidiendo que se forjaran como sujetos activos y políticos.

Tomando en cuenta la relevancia de estos enfoques historiográficos, en este artículo se pretende visibilizar algunos estudios y figuras de educadoras de la pedagogía renovadora y comprometida que fueron particularmente perseguidas, reprimidas y castigadas, y que sufrieron formas distintas de exilio interior en España. La importancia de esta problemática nos exige el uso de la categoría «género» interseccionada con categorías de «estatus», de «clase social» y de «geografía» para comprender cómo operan estas jerarquías sociales sobre las condiciones de vida materiales de las educadoras. Nos interesa repasar tanto sus estrategias pedagógicas, docentes y vitales, como prestar atención a los modos en que resignificaron el marco normativo de poder en este periodo.

En suma, las educadoras tuvieron que establecer medidas de ajuste y reajuste ideológicas en estos dos entornos constrictivos, orientando sus esfuerzos profesionales y de vida hacia supervivencias que constituyeron una combinación diversa de experiencias y decisiones, caracterizadas según el estatus, sus condiciones de vida y los lugares de trabajo en zonas urbanas y rurales de la geografía española.

Las experiencias vividas por las educadoras en periodos de coacción moral, política y pedagógica pueden ofrecer una gama amplia de experiencias y de recursos dentro de la ofensiva que un régimen totalitario dirige contra las mujeres, poniendo en juego silencios, pero también resistencias y resignificaciones sobre tales ofensivas.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ester Cortada Andreu, «D'alumna a mestra: l'accés de les dones al magisteri oficial», *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 17 (2011): 47-75; Victoria Robles Sanjuán, «Educación

Si bien estas dictaduras presentaron diferencias, en ambos casos se dio un modo de dominación nuevo, como mencionó Hannah Arendt,<sup>2</sup> basado en la destrucción de las instituciones democráticas y de grupos sociales, en la construcción de una visión ficticia del mundo y en la implantación del miedo como instrumento ideológico de parálisis social.

A lo largo de nuestras dos últimas décadas se observa que la atención de investigadoras e investigadores, en historia de la educación, se ha dirigido a estudiar y analizar los procesos de depuración y represión de los profesionales de la educación (magisterio, profesorado de Instituto de Bachillerato, normalista, inspección educativa y universidad), sobre todo durante y después de la Guerra Civil, arrojando resultados de carácter provincial y autonómico muy relevantes. Sin embargo, a medida que tratamos de indagar cuáles fueron las consecuencias que estos procesos causaron en el colectivo de educadoras y educadores, se aprecia un menor número de investigaciones que estudien las secuelas que dejaron huella y tuvieron que vivir durante los periodos totalitarios.<sup>3</sup>

Como han señalado los profesores Salomó Marqués y José Ignacio Cruz,<sup>4</sup> los historiadores e historiadoras de la educación hemos comenzado tarde a investigar sobre la historia reciente. A esto hay que añadir las dificultades que tenemos en localizar fuentes archivísticas que nos permitan reconstruir las historias de vida de estas personas, desplazadas de sus puestos docentes o de sus experiencias cotidianas de vida. Las hojas de servicio y expedientes del magisterio nos proporcionan

---

generacional y franquismo: discursos educativos y conflictos de vida», en *Mujeres y libros*, eds. Ana Muñoz y Pilar Ballarín, (Granada: Universidad de Granada, 2010), 187-198.

<sup>2</sup> Hannah Arendt, *Los orígenes del totalitarismo* (Madrid: Alianza, 2006).

<sup>3</sup> Entre los historiadores e historiadoras de la educación que han trabajado el exilio interior de educadores y educadoras, cabe señalar los estudios realizados por Juan Manuel Fernández Soria, «Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri», *Educació i Història* 12 (2008): 13-40; Juan Manuel Fernández Soria, «La destrucción de la modernidad republicana. (Sin) razones del exilio pedagógico español», *Historia y memoria de la educación* 19 (2019): 63-64; Anxo Serafín Porto Ucha, «De rexeitados a esquecidos, o exilio interior dos mestres i mestras galegos depurados polo réxime franquista», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 9 (2005): 21; M.<sup>a</sup> del Mar Del Pozo Andrés, «Los maestros republicanos en el exilio interior: reconstruir vidas rotas en los años cuarenta», en coordinadores. Feliciano Montero y Joseba Louzao, *La restauración social católica en el primer franquismo, 1939-1953* (Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2015), 317-339.

<sup>4</sup> Salomó Marqués y José Ignacio Cruz (coords.), «El exilio pedagógico de 1939», *Historia y memoria de la educación*, 9 (2019): 17.

datos administrativos sobre sus trayectorias profesionales, pero no describen sus vivencias, conflictos y decisiones.

Ante la dificultad de encontrar relatos y testimonios orales que permitan la recreación de las vivencias del magisterio represaliado, hemos acudido a otro tipo de fuentes de innegable valor, como son los expedientes sancionadores, semblanzas biográficas, prensa escrita, normas jurídicas, diarios, biografías y autobiografías, entre otras.

El interés de este trabajo, en una primera parte, se centrará en un acercamiento al debate sobre el concepto de exilio interior durante los dos periodos totalitarios vividos en España, lo que nos permitirá clarificar algunos significados desde miradas conceptuales y vivenciales. Al exilio interior como fenómeno de interés historiográfico no se le ha prestado excesiva atención, y menos en el ámbito educativo. Recuperar una concepción del mismo como parte de las trayectorias de vida de las educadoras proporcionará un ensanchamiento de los marcos de definición de estos periodos totalitarios, desde la experiencia de las mujeres.

Interpretar el exilio interior en las educadoras del periodo primorriverista, prácticamente desconocido hasta ahora, necesita de análisis profundos sobre la función patriótica inculcada a través de la educación a niñas y adolescentes. Dada la diversidad de modelos, creencias y prácticas de enseñanzas entre las educadoras, se hace preciso examinarlos paralelamente a la cultura del miedo, del retraimiento vital, profesional y de castigo sobre las que incumplían mandatos doctrinales sexistas en esta Dictadura. A estos aspectos dedicaremos la segunda parte de este artículo, en aras a la ampliación del conocimiento de la represión primorriverista sobre las educadoras y la pluralidad de sus vivencias personales. La inclusión de algunos ejemplos dentro del contexto opresivo sobre dos normalistas, junto a sus contrarréplicas, facilitará un marco interpretativo crítico del periodo dictatorial desde la articulación de estas experiencias femeninas.

## APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE EXILIO INTERIOR

Para aproximarnos al concepto de exilio interior, acudimos a los primeros trabajos que se publicaron en el ámbito de la historiografía literaria. Uno de los autores pioneros en acuñar este término fue el periodista

y escritor español Miguel Salabert, que se exilió en Francia tras la Guerra Civil. Publicó un artículo en francés sobre el exilio interior en 1958,<sup>5</sup> refiriéndose a esta expresión como una forma de resistencia o autismo social, frente al autoritarismo de la dictadura franquista: «aquellos españoles que resistieron pasivamente o cuya única forma de colaboración con el franquismo consistió en luchar activamente contra él. Era el repliegue individual de la conciencia a la impura subjetividad, una conciencia inconsciente más que cuando admiten a serlo [...] Era, en dos palabras, el autismo social».<sup>6</sup>

Este concepto, posteriormente, fue desarrollado por el profesor neoyorquino Paul Ilie, especialista en el ámbito de la Literatura Española y Comparada, con la publicación de un libro sobre el exilio interior que sufrieron los intelectuales españoles que se quedaron en España durante el franquismo. En palabras de este autor, en una entrevista concedida a un diario español: «El exilio es una segregación, una separación de la casa, del centro. Y es evidente que uno puede ser exiliado en su propio país aunque viva en él»,<sup>7</sup> aludiendo a un estado mental, psicológico, de distanciamiento emocional con la cultura dominante de ese momento, sin capacidad de mostrar sus sentimientos.

En este artículo queremos distinguir entre exilio exterior,<sup>8</sup> entendido como desplazamiento o destierro geográfico, y exilio interior. Tomando

<sup>5</sup> Miguel de Salabert, «L'exil intérieur», *L'Express*, 1958. Posteriormente lo publicó en formato de libro. Miguel de Salabert, *L'exil intérieur* (París: Ed. Julliard, 1961).

<sup>6</sup> Miguel Salabert, *El exilio interior* (Madrid: Anthropos, 1988), 11. Esta es una traducción de la edición francesa publicada en 1961 y que tuvo que esperar a la democracia para ser editada en España.

<sup>7</sup> Paul Ilie, ejerció la docencia en la Universidad de Michigan y en varias universidades de California. Especialista en literatura española durante la época franquista publicó un libro pionero sobre *Literature and inner exile. Authoritarian Spain, 1939-1975* (Baltimore: The John Hopkins University Press, 1980). Debido a su interés, fue traducido al castellano en 1981, con el siguiente título: *Literatura y exilio interior (escritores y sociedad en la España franquista)* (Madrid: Fundamentos, 1981). Tras la edición española, fue entrevistado por el periódico *El País*, el 20 de junio de 1981, en el que expresaba con sus palabras el término de exilio interior: [https://elpais.com/diario/1981/06/20/cultura/361836004\\_850215.html#:~:text=%C2%ABE%20exilio%20es%20una%20segregaci%C3%B3n,libro%20Literatura%20y%20exilio%20interior](https://elpais.com/diario/1981/06/20/cultura/361836004_850215.html#:~:text=%C2%ABE%20exilio%20es%20una%20segregaci%C3%B3n,libro%20Literatura%20y%20exilio%20interior).

<sup>8</sup> Respecto al exilio exterior hay abundante bibliografía relativa a esta línea de investigación. Cabe mencionar, porque son antecedentes, la organización de un Coloquio en 1988, en Sevilla, por parte de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) en la que se presentaron algunos de los primeros trabajos que fueron publicadas en el libro de actas, titulado: *Historia de las relaciones educativas entre España y América* (Salamanca: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, 1988). Otra de las iniciativas a tener en cuenta es la celebración del

como referencia el concepto de exilio interior estudiado por algunos autores y autoras, se puede considerar como una forma de resistencia de las personas que tuvieron que vivir un marco restrictivo vital, profesional e intelectual en un entorno opresivo.

Las educadoras, educadores e intelectuales que optaron por quedarse en España durante los períodos dictatoriales sufrieron represión, lo que, como ha señalado el profesor Fernández Soria, les supuso vivir en constante autocensura, recluyéndose a menudo en el interior de su conciencia y sufriendo una tragedia penosa.<sup>9</sup> En este concepto de exilio interior el autor se refiere a la dimensión psicológica, al íntimo sufrimiento que apenas puede mencionarse, a la violencia física e ideológica por defender sus ideas o luchar por sus convicciones.

De ese modo, las educadoras tuvieron que construir en su interior un espacio para su espíritu disidente, simplemente un lugar en el que sobrevivir, padeciendo la autorreclusión.<sup>10</sup> Roland Jaccard nos ofrece una visión basada en la necesidad del exilio interior en la persona, producto, en cierto modo, de la debilidad humana, ahondando en esa dimensión psicológica del ser humano.<sup>11</sup> Desde este enfoque, Porto Ucha lo describe con

---

I Congreso Internacional sobre el exilio cultural de 1939, que organizó la Universidad de Valencia en el año 1999, con motivo de celebrar la conmemoración de los sesenta años del exilio. En dicha publicación se recogieron dieciséis trabajos relativos a la Historia de la educación en uno de los capítulos del Congreso. M.<sup>a</sup> Fernanda Mancebo *et al.* (coords.), *Lexili cultural de 1939, seixanta anys després* (València: Universitat de València-Biblioteca Valenciana, 2001). Así como la celebración de unas Jornadas de estudio y reflexión sobre maestros y exilio, organizadas por la Universidad de Barcelona en el año 2002. Dichas jornadas fueron publicadas en el año 2003 por la Universidad de Barcelona. Conrad Vilanou i Torrano y Josep Montserrat Molas (eds.), *Mestres i Exili. Jornades d'estudi i reflexió* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 2003). También señalamos las investigaciones realizadas por la profesora Alicia Alted, entre la que destacamos una de sus publicaciones: Alicia Alted, *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939*, (Madrid: Aguilar, 2005). Y, por supuesto, señalamos la labor de recuperación del exilio republicano por parte del profesor Salomó Marqués Sureda: *Lexili dels mestres, (1939-1975)* (Girona: Universitat di Girona, 1995) y muchas otras publicaciones, entre las que destacamos la monografía dedicada a los maestros catalanes en el exilio: *Maestros catalanes en el exilio, Jalisco-México. El colegio de Jalisco y Generalitat de Catalunya* (Zapopan: El Colegio de Jalisco, 2003). Del profesor José Ignacio Cruz Orozco destacamos su trabajo: *Maestros y colegios en el exilio de 1939* (Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 2004). Como última referencia, es clave el monográfico publicado en la revista *Historia y Memoria de la Educación* en el año 2019, con el título «El exilio pedagógico de 1939», que ha sido coordinado por los dos últimos investigadores referenciados, especialistas en este ámbito, Salomó Marqués Sureda y José Ignacio Cruz Orozco.

<sup>9</sup> Fernández, «Conseqüències de la Guerra...», 2008, 13-40.

<sup>10</sup> Fernández, «La destrucción...», 2019, 63-64.

<sup>11</sup> Roland Jaccard, *Exilio interior* (Barcelona: Azul, 1999).

estas palabras: «el exilio interior significa alienación, un retiro en uno mismo, que tiene que ver con el amordazamiento, con la situación de no querer ser visto ni oído, aun sin renunciar a vivir los hechos “como un caracol en su caparazón”». <sup>12</sup>

El exilio interior es también un concepto usado metafóricamente. Las educadoras a las que nos referimos, si vivieron esos hechos, no fueron exiliadas. Se enfrentaron a la situación de aislamiento personal, del silencio, del olvido y penuria económica, entre otras formas de represión y humillación del ser humano.

Conviene precisar el carácter de diversidad de los exilios que tuvieron lugar en los dos períodos dictatoriales. La escasa duración de los siete años del régimen primorriverista no puede ser histórica y humanamente comparable con casi los cuarenta años del régimen franquista y la represión vivida en este periodo de larga duración. De las dos dictaduras, la primera es la que menos se ha estudiado en todos los ámbitos educativos, menos en lo relativo a las educadoras. Veamos algunos rasgos identitarios de este régimen totalitario.

Hablar de exilio interior en la Dictadura de Primo de Rivera nos lleva a situarnos en un contexto político de control, de legitimación de la identidad nacional y defensa de los valores tradicionales patrióticos derivados del regeneracionismo español. Se aplicaron de manera incisiva medidas sancionadoras dirigidas específicamente a la comunidad educativa, incluidas en el Estatuto general del Magisterio (1923): amonestaciones, reprensiones públicas, suspensiones de sueldo, de servicio docente y separaciones definitivas. Pero el Directorio Militar añadió una aún más extrema que fue el destierro geográfico. Sus consecuencias provocaron formas de exilio que privaron a educadoras y educadores de vivir en su ciudad natal, en su destino profesional, lejos de sus familiares, despojándoles de sus lazos de amistad y entornos socioafectivos.

El periodo primorriverista se caracterizó por su identidad autoritaria, por rasgos tan inequívocos como la censura de la prensa, la prohibición de los partidos políticos, el antiparlamentarismo, su comunión con

---

<sup>12</sup> Porto, «De rexeitados...», 2005, p. 21.

la Iglesia católica y con el ejército,<sup>13</sup> a lo que hay que añadir la supresión de un derecho fundamental como la libertad de cátedra.<sup>14</sup> Sin embargo, interpretaciones sobre el protagonismo de las educadoras y sus respuestas colectivas a este periodo dictatorial han subrayado que las docentes del magisterio primario y secundario, público o privado, contaban con el respaldo de movimientos internacionales, feministas y específicamente pedagógicos. Eran, en ese momento, protagonistas de un reformismo pedagógico que cuestionó el sistema de género impuesto. Educadoras como María de Maeztu (directora de la Residencia de Señoritas), Natividad Domínguez (Asociación para la Enseñanza de la Mujer, directora de la primera graduada de Valencia), Micaela Díaz (maestra normalista), Josefina Olóriz (inspectora de primera enseñanza) y Teresa Luzzati (directora de la Universidad Profesional Femenina) fueron oídas en el Congreso manifestando sus preocupaciones sobre los derechos de las mujeres, los valores en la enseñanza, la beneficencia y la infancia desde posturas cercanas a un catolicismo reformista.<sup>15</sup>

A pesar de la presión del modelo patriótico de domesticidad de Primo de Rivera, estos estudios han considerado a las docentes como sujetos que, aun asumiendo la necesidad de la sociabilidad cultural femenina, fueron capaces de desarrollar conciencia política y pedagógica en sus prácticas formativas o en su ejercicio político como asambleístas.<sup>16</sup>

<sup>13</sup> En este sentido, señalamos algunos historiadores como Manuel Tuñón de Lara, *Poder y sociedad en España, 1900-1931* (Madrid: Espasa Calpe, 1992) y Miguel Martínez Cuadrado, *Historia de España* (Madrid: Alianza Editorial, 1991).

<sup>14</sup> Recientemente la profesora Carmen Agulló ha publicado un trabajo muy interesante sobre la represión de la Libertad de Cátedra que se ejerció durante la dictadura de Primo de Rivera, evidenciando las sanciones que se aplicaron a dos profesoras normalistas: Josefa Úriz y Carmen García de Castro. M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló, «Represión de la Libertad de Cátedra en la Educación de las mujeres durante la Dictadura Primorriverista», *Social and Education History*, 11 (2022): 129-154.

<sup>15</sup> Isabel Grana Gil, Guadalupe Trigueros Gordillo y Victoria Robles Sanjuán, «Participación política y educación de las mujeres durante la dictadura de Primo de Rivera: las congresistas», *Social and Education History*, 11 (2022): 4-27.

<sup>16</sup> Isabel Grana Gil y Guadalupe Trigueros Gordillo, «Las ideas sobre el Estado en la configuración de los sistemas educativos. España 1857-1931», *Educació i Historia*, 32 (2018): 65-87; Isabel Grana Gil, ¿Qué fue de ellas? Profesoras de instituto depuradas durante el franquismo, en coord. Teresa González Pérez, *La Educación de las mujeres en Iberoamérica* (Valencia: Tirant Humanidades, 2019), 531-582; Isabel Grana Gil, Guadalupe Trigueros Gordillo y Victoria Robles Sanjuán, «La identidad femenina durante la dictadura de Primo de Rivera: las mujeres asambleístas», en Xosé Manuel Cid Fernández y M.<sup>a</sup> Victoria Carrera Fernández, *XX Coloquio Historia de la Educación. Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación*, SS. XIX y XX (Ourense: Diputación de Ourense, 2019), 201-205.

Por otra parte, todavía no han sido analizados los efectos sobre las educadoras de las leyes de control educativo y la sociabilidad femenina impuesta en el régimen primorriverista, en el marco establecido para el control de género. Este régimen autoritario se dotó de instrumentos de control ideológico y de prohibición, que en la política educativa se evidenciaron a través de la R.O. de 12/11/1924 que amenazó y sancionó al magisterio, a la inspección y profesorado de secundaria y universidad por «verter doctrinas opuestas a la Unidad de la Patria»,<sup>17</sup> o con la promulgación de la Real orden de 13 de octubre de 1925 sobre propagandas antipatrióticas y antisociales,<sup>18</sup> de importantes consecuencias sobre el profesorado. Estos elementos propios de una Dictadura represora provocaron formas de exilio peculiares motivadas por el ambiente social represivo.

Al recurso de las educadoras a la justicia con pleitos y defensas de su causa; al silencio y a la creación de redes de apoyo entre maestras, se dieron casos de fuerte señalamiento social y de aislamiento intelectual en normalistas como Gloria Giner, que prosiguió su ejercicio educativo creando una escuela laica y entregándose a la mejor enseñanza normalista aprendida en la ILE.<sup>19</sup> Encontramos otros, como el de la también normalista Concepción Alfaya,<sup>20</sup> que generó un ejercicio de ocultación de su ideología política y práctica renovadora pedagógica con el desarrollo de investigaciones que «encajaron» en el ideario de domesticidad primorriverista.<sup>21</sup> En el lado más extremo, la historiadora M.<sup>a</sup> Carmen Agulló ha trabajado la expulsión y destierro de normalistas como Carmen García de Castro<sup>22</sup>

<sup>17</sup> Ramón López Martín, *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera I. Escuelas y maestros* (València: Universitat de València, 1994).

<sup>18</sup> Real Orden de 13 de octubre de 1925 sobre propagandas antipatrióticas y antisociales. El texto se incluye en esta colección legislativa y normativa: [https://personal.us.es/alporu/legislacion/orden\\_primo\\_rivera.htm](https://personal.us.es/alporu/legislacion/orden_primo_rivera.htm) (consultado el 01/05/2022).

<sup>19</sup> Octavio Ruiz-Manjón, *Fernando de los Ríos. Un intelectual en el PSOE* (Madrid: Síntesis, 2007).

<sup>20</sup> Su hermana, la inspectora M.<sup>a</sup> Paz Alfaya, fue denunciada sin pruebas en el ejercicio de su magisterio renovador y comprometido con la mejor formación.

<sup>21</sup> Victoria Robles Sanjuán, «Los derechos se viven pero también se aprenden: experiencias históricas feministas para un lugar común», en eds. Mar Venegas; Pedro Chacón y Antonio Fernández, *De la Igualdad de Género a la Igualdad Sexual y de Género* (Madrid: Dykinson, 2018), 29-47.

<sup>22</sup> M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz, «Expediente instruido en 1929 por la Universidad de Valencia a la profesora de la Normal D.<sup>a</sup> Carmen García de Castro, debido a la acusación de difundir entre sus alumnas doctrinas perniciosas», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 20 (2001): 467-482, y el libro publicado por la misma autora: *Mestres valencianes republicanes. Las luces de la república* (Valencia: Universitat de València, 2008).



y Josefa Úriz,<sup>23</sup> acusadas de difundir entre sus discípulas doctrinas peligrosas que atentaban contra la dignidad femenina; o, más recientemente, el destierro de la inspectora Leonor Serrano.<sup>24</sup>

Aunque no es nuestro objetivo un pormenorizado análisis de los exilios interiores provocados por la Dictadura franquista, vamos a señalar, por una parte, que atendieron a rasgos caracterizados —como ha reseñado el historiador Porto Ucha—, por una experiencia íntima, el sufrimiento personal, la necesidad de autocontrol, la dimensión de lo privado, hablando de: «una situación vivida por los docentes que no salieron del país, [...] como un aspecto del drama experimentado por muchas personas en torno a la lucha de 1936, esta forma de exilio fue, a menudo, más grande que la tragedia del exilio extranjero en sí».<sup>25</sup>

Por otra parte, las aproximaciones al estudio del exilio interior en las educadoras dentro del franquismo han puesto de relieve su variabilidad de experiencias, la enormidad de su duración, prolongada por las condiciones de represión extendidas en décadas, y la capacidad de las educadoras, dentro de los estrechos márgenes del sistema y de las condiciones de vida, de resistir y reaccionar al ostracismo impuesto, académico y profesional.

Quedan pendientes nuevas búsquedas y consultas de fuentes cercanas a ellas (orales, biográficas, epistolares, de prensa escrita, egodocumentos, entre otras) para ir avanzando en el rompecabezas de la represión y de sus consecuencias sobre estas profesionales.<sup>26</sup>

<sup>23</sup> La biografía de las profesoras normalistas Úriz ha sido publicada recientemente por Manuel Martorell, Salomó Marqués y M.<sup>a</sup> Carmen Agulló, *Pioneras: historia y testimonio de las hermanas Úriz* (Pamplona: Txalaparta, 2018).

<sup>24</sup> M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz, «Leonor Serrano y Pablo (1892-1940): el dret a l'educació i la promoció social i cultural de la dona», en *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX. Un segle de renovació pedagògica a Catalunya* (Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat, 2015), 125-138.

<sup>25</sup> Porto Ucha, p. 21.

<sup>26</sup> El exilio interior durante la dictadura franquista ha sido trabajado por algunos/as historiadores de la educación, destacamos como más relevantes las investigaciones de los profesores Xerafin Porto Ucha (Porto, «De rexeitados...», 2005); Juan Manuel Fernández Soria (Fernández, «Conseqüències de la Guerra...», 2008, 13-40; Fernández, «La destrucción...», 2019) y María del Mar del Pozo, «Los maestros republicanos en el exilio interior: reconstruir vidas rotas en los años cuarenta». En *La restauración social católica en el primer franquismo, 1939-1953*, coordinado por Feliciano Montero y Joseba Louzao, 317-339 (Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2015).

## LA VIABILIDAD DE LA DICTADURA PRIMORRIVERISTA: ENTRE CORRECTIVOS Y SANCIONES EJEMPLARIZANTES EN LAS EDUCADORAS

La Dictadura de Miguel Primo se entiende bien a través de su aparato represor, que trató insistentemente de romper con un modelo democrático liberal. Su antiparlamentarismo, la imposición de un modelo de Estado consecuente con esa «pulsión» varonil que impone la división clásica de roles sexuales, la necesidad de dirigir las masas y de controlar la insurgencia, todo formó parte de una visión de nación de formas antidemocráticas y masculinas.<sup>27</sup> Redefinir el papel de los hombres y de las mujeres se acogerá inicialmente como la obra regeneradora del dictador. Para ello, no cupo más idea que la de una educación como mecanismo al servicio de una nueva patria, de una moral religiosa y del control de la cotidianidad. Esto tuvo consecuencias sobre el magisterio, muchas de las cuales siguen necesitando estudios en más amplios.

Nuestros análisis sobre el exilio interior de las educadoras como reacción a estas expresiones de virilidad, españolidad y cultura sexual diferencial revelan especificidades citadas en la primera parte de este artículo: experiencias de destierro que les supusieron rupturas muy duras profesionales, familiares y sociales; disidencias frente a elementos coactivos en la cotidianidad de sus vidas, que provocaron en algunas cierto activismo anticaciquil, pero que también forjaron su autorreclusión, la inhibición de sus ambiciones profesionales o sus silencios. La lectura de sus propias identidades como sujetos audaces y profesionales les facilitó un particular sentido de lo «justo» cuando decidieron pleitear en oposición abierta y directa contra los abusos del régimen, viniera de lo municipal o lo nacional. Es en este contexto que no podemos sostener una mirada sobre estas educadoras en la pasividad, sino como agentes de su propio cambio y del cambio social bajo un sentido distinto y activo de humanidad.

Recordemos, como acabamos de señalar párrafos antes, que en el objetivo de reconstruir la patria, aquel golpe militar tuvo como esencia

---

<sup>27</sup> Nerea Aresti, «Masculinidad y nación en la España de los años 1920 y 1930, en Ana Aguado y Mercedes Yusta, *Dossier. Género, sexo y nación: representaciones y prácticas políticas en España (siglos XIX-XX)* (Mélanges de la Casa de Velázquez, 2012), <http://journals.openedition.org/mcv/4508> (consultado el 01/05/2022).

ser un «movimiento de hombres»,<sup>28</sup> caracterizado por una masculinidad con todos sus atributos. Un gran conocedor de este periodo, Schlomo Ben-Ami, destacó de Miguel Primo su mejor intención de instituir su particular sentido de patria, limpia de corruptelas pero llena de subordinados dóciles: en su promesa inicial de erradicar el caciquismo, la propaganda de gobernadores civiles y alcaldes mantuvo que la Dictadura era el enemigo implacable del caciquismo. La verdad fue otra; el movimiento purificador perdía empuje: «enchufismo y empleocracia no desaparecieron».<sup>29</sup>

Fue desbordante el modo en que este sistema, así planteado, afectó a las educadoras, sobre todo por su acusado principio diferenciador de género para la división sexual de roles, agravado por el nivel de caciquismo ya existente en las instituciones previas al golpe, pero reforzado con leyes que permitieron la impunidad del ejercicio abusivo.

Nuestra investigación sobre las relaciones de las educadoras con el periodo primorriverista y sus mecanismos de reacción ante aquel régimen totalitario muestra que la Dictadura apuntaló la culpabilidad de maestras mientras no demostraran que eran inocentes. Del mismo modo forzó la adhesión de la profesión docente al régimen a través de la sanción, el control y el punitivismo con el que respondió a las dificultades e incorrecciones en sus enseñanzas, sus ideas y en sus formas de vida. A muchas de ellas se les señaló por insubordinadas, mujeres de dudosa moral, poco afines al sentido patrio instaurado por el Directorio militar, poco dóciles o incompetentes. Para ello, creó un entramado de agentes sancionadores (inspección,<sup>30</sup> delegados gubernativos,<sup>31</sup> comisiones de

<sup>28</sup> Primo, «Al país y...», 1.

<sup>29</sup> Schlomo Ben-Ami, *La dictadura de Primo de Rivera, 1923-1930* (Barcelona: Planeta, 1984).

<sup>30</sup> Sobre sus aspectos de guardianes de las doctrinas y propagandas del régimen, ver el artículo: Ramón López, «La Inspección de Enseñanza Primaria en la Dictadura de Primo de Rivera», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 6 (1987): 311-324.

<sup>31</sup> En octubre de 1923 se anunciaron los nombramientos de Delegados gubernativos, figuras militares informantes para la vigilancia, control y sanción, con competencias en lo provincial y municipal y, en lo que nos toca, en materia educativa útil «para la nueva vida ciudadana» («Inspección de la vida municipal», *El Debate*, 22/10/23, 1). Sus labores de orientación se concretaron en la vigilancia moral de la defensa de la patria, los deberes familiares, desterrar el analfabetismo, crear organizaciones ciudadanas de ambos sexos «pro cultura». Su función se vio eclipsada en muchos de ellos por el apego al cargo, a la influencia ejercida y al enriquecimiento (Ben-Ami, *La dictadura de...*, 1988, 72). Sin formación pedagógica y garantes de la moral y las costumbres, muchos ejercieron

instrucción primaria, consejos municipales, juntas vecinales y juntas locales,<sup>32</sup> entre otros) que, en el ejercicio de la normativa amparada por la Dictadura, pusieron y quitaron maestras y maestros, censuraron la moral pública, cuestionaron y castigaron el comportamiento considerado poco patriota y, sobre todo, vigilaron de cerca, aplicando principios sexistas y prejuiciosos, a las educadoras. Para las maestras de pueblos, las acusaciones sin pruebas fueron moneda corriente: baste con la denuncia de vecinos, de un delegado gubernativo o del propio Ayuntamiento.<sup>33</sup>

Uno de los motivos de desconfianza contra las maestras de enseñanza primaria consistió en su revictimización cuando sus expedientes fueron revisados en la lógica de recuperar correctivos aplicados en el pasado, ya prescritos, como parte de la legitimidad para una nueva sanción e incluso para su aumento de pena. Aún rehabilitadas de algún error, la marca de la sanción anterior fue un criterio más en el castigo. La maestra de Tordoya (La Coruña), Enriqueta Troche,<sup>34</sup> no negó llegar tarde a clase, razón por la que se le denunció, aunque parte de los testimonios recabados en su expediente la situaron como maestra ejemplar. Ella

---

arbitrariamente de jueces e inspectores de carrera (esto último señalado por Ramón López, «La Inspección...»), sancionando bajo las reglas morales del régimen la conducta de las maestras.

<sup>32</sup> Las Juntas locales fueron incluidas en el Estatuto General del Magisterio de 1923 (cap. IV) con finalidad estrictamente educativas de supervisión de las escuelas. Las conformaban padres de familia y, como vocales, el maestro y/o las maestras de las escuelas públicas; las Juntas vecinales, otras de las figuras grises creadas *ad hoc* en los municipios, tuvieron vigencia desde el *Estatuto Municipal* de 9 de marzo de 1924 (*Gaceta de Madrid* 69 (1924): 1218-1302), con funciones de ayuda al Ayuntamiento. Se ocuparon del mantenimiento del orden público, de la ejecución de acuerdos municipales, pudiendo sancionar, a maestras y maestros en lo referido a su labor docente y su «escaso celo», un concepto ambiguo a la vista de sus varios significantes dados en los expedientes y sanciones al magisterio.

<sup>33</sup> Valgan estos ejemplos de disposiciones del *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (en adelante, *BOMIPBA*), con el elemento común de tratarse de denuncias a maestras sin hechos probados: Los vecinos denunciaron a la maestra de Manquillos (Palencia), Dolores Albarrán, por faltar de palabra a los niños, lo que no quedó demostrado mediante los testimonios (*BOMIPBA* 19, 04/03/1924, 343. Castigos. Real Orden por el Exp. Gubernativo a Dolores Albarrán); los cargos interpuestos contra la maestra de Sobrado del Bierzo (León), Marcelina Caballero, motivaron su traslado de escuela a otro municipio, tras lo cual se concluyó que estos mismos cargos objeto de denuncia no fueron comprobados (*BOMIPBA* 44, 30/05/1924, 743. Castigos. Real Orden por el Exp. Gubernativo a Marcelina Caballero Rodríguez); respecto al sobreseimiento del expediente de la maestra de Folgoso de la Carballeda (Zamora), Francisca Jambrina, se reconoció la motivación de la denuncia contra ella en un sentimiento de enemistad personal «contrario a todo espíritu de justicia» (*BOMIPBA* 26, 01/04/1927, 442. Castigos. Real Orden por el Exp. Gubernativo a Francisca Jambrina Zúñiga).

<sup>34</sup> *BOMIPBA* 36, 06/05/1927, 588. Castigos. Real Orden por el Exp. Gubernativo a Enriqueta Troche Rivas.

recurrió la sanción de suspensión de medio sueldo durante tres meses alegando el mal estado de la escuela de ese pueblo. Aceptaron, en contra de la inspección, su argumento. Sin embargo, a la necesidad de depurar los testimonios se unió, como en otros casos, el que ya tuvo corrección disciplinaria por las mismas faltas, que prescribieron legalmente pero que sirvieron de agravante para su correctivo.

El pago por un movimiento en el escalafón, el soborno o el cobro por una decisión arbitraria en unas oposiciones fueron formas de corrupción que les afectó. Baste con revisar las numerosas cartas de opositoras dirigidas al Presidente del Directorio denunciando amaños en oposiciones a primera enseñanza.<sup>35</sup> Este asfixiante ambiente en la vida local también pudo ser un agujero por el que se colaron ciertas peticiones de maestras en situaciones de vulnerabilidad, o directamente irregulares: maestras que piden cartas de recomendación para obtener una subvención del Ministerio que sostenga escuelas propias con muchas alumnas.<sup>36</sup>

Muchas de las maestras rurales sancionadas vieron como parte de los elementos sancionadores, que desde 1923 formaban parte de las nuevas categorías constituyentes de la estructura municipal, o guardaban relación ni dependían de la Inspección educativa ni del Consejo de Instrucción Pública; sin embargo, sí decidían sobre sus destinos profesionales docentes y opinaban sobre su vida personal o quehacer pedagógico en las aulas.

En una imagen más detallada del funcionamiento municipal nos detenemos en uno de los cuerpos corporativos que las vigilaron y denunciaron, las Juntas locales, que como señalamos anteriormente adquirieron competencias integradas en el nuevo Estatuto General del Magisterio de 1923. Sus ámbitos competenciales fueron la administración escolar, gestión, vigilancia del comportamiento de la maestra o maestro, supliendo en parte una labor que correspondía principalmente a la inspección de primera enseñanza. En algunos casos, las Juntas

<sup>35</sup> AHN. Presidencia de Gobierno. Primo de Rivera. Leg.356, Caja 1, 1923.

<sup>36</sup> El caso de la maestra sin título ni oposición Mercedes López es un buen ejemplo de esta situación, con una escuela dominical para unas 800 alumnas adultas a su cargo. Viene recibiendo subvención anual para sostener los gastos de la escuela, y solicita recomendación para continuar recibéndola. AHN. Presidencia de Gobierno. Primo de Rivera. Leg.114. Exp.7150, 20/01/1930, Expediente de Mercedes López Barajas.

vertieron acusaciones no contrastadas y, en otras, acusaciones de carácter moral contra ellas.<sup>37</sup>

Al ejercicio de las Juntas locales hay que sumar las denuncias realizadas por la vecindad, motivadas por ese ambiente de sospecha, que no dejó de cuestionar la cotidianeidad de la maestra, y cuyo criterio también fue tomado en consideración en estos procesos. Así ocurrió con la maestra de Veneros (Boñar, León), Virgilia García, propuesta para separación de la enseñanza durante un año con pérdida de escuela, gracias a la denuncia que interpuso la Junta local de primera enseñanza provocada, como se demostró finalmente, por enemistades personales políticas de ciertos vecinos, y no tanto por irregularidades severas en su quehacer enseñante. La mayoría de las familias la habían apoyado en un escrito.<sup>38</sup>

La caracterización psíquica del sistema sobre algunas maestras fue relativamente frecuente, no siempre demostrada mediante certificación facultativa. En Dolores Crecente,<sup>39</sup> una maestra con excelentes calificaciones, vocacional, vemos uno de los ejemplos de denegación política y administrativa local de un recurso legal interpuesto por la maestra (demandaba casa-habitación y parte de su sueldo), que le correspondió por docente y por su categoría, respectivamente. Ante los dos contenciosos que ella interpuso, fue considerada en uno de los informes como «demente» y «falsificadora» de argumentos.

A situaciones como esta se unió la presión social a que se vieron sometidas algunas maestras, estigmatizadas por actitudes en sus vidas privadas que fueron señaladas como «incompatibles» con el magisterio. Fue el caso de la maestra Claudia Escobar: tras dos expedientes abiertos contra ella, sobreseídos por deficiencia de pruebas, la maestra dio a luz a gemelas siendo soltera; en tales circunstancias, previendo ella su separación definitiva de la enseñanza por señalamiento colectivo contra su supuesta «falta

<sup>37</sup> A veces acusan a maestras de ser incompatibles con el vecindario o de conductas morales detestables, caso de la maestra Felisa García Mesonero, que se ausentó sin licencia de la escuela, y en cuyo expediente se desliza que fue para irse con un hombre, lo que una cosa unida a la otra casi le cuesta la separación definitiva sugerida por la Inspección, a instancias de la *Junta local*. BOMIPBA 89, 04/11/1924, 596. Castigos. Real Orden por el Exp. Gubernativo a Felisa García Mesonero.

<sup>38</sup> BOMIPBA 75, 16/09/1924, 359-360. Castigos. Real Orden por el Exp. Gubernativo a Virgilia García González.

<sup>39</sup> AHN. Presidencia de Gobierno. Primo de Rivera. Leg.102. Exp.4200, 12/06/1926. Expediente de Dolores Crecente Penado, 1926.

moral», decidió ella misma su separación del Magisterio.<sup>40</sup> El gesto fue leído por la Comisión de Instrucción Pública como de arrepentimiento por una falta de suma gravedad, de ejemplaridad de conducta en quien debe ser educadora, de corrección de comportamiento y de dignidad.

En los expedientes consultados no nos pasa desapercibido que las maestras, directoras y normalistas eligen denunciar la falta de instrumental pedagógico, las malas condiciones de habitabilidad en las escuelas, el acoso de los caciques y la negativa a sus solicitudes de licencias, como un modo de proceder que consideran legítimo y formal. Litigan como alternativa al poder local, y deciden acudir a la justicia, bien por un ascenso en el escalafón o por un reajuste en su sueldo. A ellas no es la moral ni esa feminidad normativa lo que más les preocupaba, sino sus condiciones laborales.

El régimen alentó un modelo difuso de feminidad,<sup>41</sup> pero fue más claro en la concreción moral y educativa de las maestras.<sup>42</sup> Podemos ver expedientes que señalan esto: «Vecino se queja de la conducta poco moral de la maestra que hace lo que le da la gana».<sup>43</sup> O este otro, como ejemplo de otros varios, donde se reflejan las directrices inquisidoras sobre la moral femenina: «María de los Ángeles Naveira Araujo, maestra de Camariñas, denunciada por el vecindario por motivos de comportamiento e inmoralidad (parió, siendo soltera, en plena romería). La Coruña. Piden su destitución. 26 abril de 1927».<sup>44</sup> La maestra fue, en efecto, separada de la escuela de niñas de la pedanía de Puente del Puerto, La Coruña. Nadie se lo comunicó cuando se incorporó a su escuela tras los

<sup>40</sup> BOMIPBA 30, 13/04/1926, 530. Castigos. Real Orden por el Exp. Gubernativo a Claudia Cristina Escobar Barbero.

<sup>41</sup> Ya se encargó la filosofía y la ciencia de diferenciar los dos sexos en modos complementarios de existencia. Primo habló más de la virilidad masculina, en pertinaz empeño por fijar el tándem patria-hombría o patria-varonilidad. (Ver las primeras declaraciones a la prensa tras el golpe de Estado en *La Vanguardia*, 14/09/1923, 3).

<sup>42</sup> La imagen de la maestra heroína que, en medio de una escuela de atmósfera y condiciones irrespirables, enseña durante cinco horas seguidas a sus alumnas («Olmedilla de Alarcón», *La Nación*, 07/03/1926, 4); educadora de niñas y de sus madres para la colaboración en la creación de amas de casa con conciencia de su deber («Una misión pedagógica», *La Nación*, 28/03/1926, p. 11). En otro apartado veremos que las narrativas de las propias maestras distan de ser sujetos pasivos y obedientes.

<sup>43</sup> AHN. Presidencia de Gobierno. Primo de Rivera. Leg.101, Exp.93, sin denominación, 1927.

<sup>44</sup> AHN. Presidencia de Gobierno. Primo de Rivera. Leg.110. Caja 1. Exps.5059-5060 de denuncia de la maestra M.<sup>ª</sup> de los Ángeles Naveira Araujo, 1927.

40 días de baja por maternidad y se encontró con su sustituta, que «parecía ser una protegida del alcalde y de otras autoridades». <sup>45</sup>

Señalamos al inicio de este artículo que el régimen dictatorial se encontró con un Estatuto General del Magisterio de mayo de 1923<sup>46</sup> que contemplaba, en su capítulo XIV, los expedientes gubernativos y sus correctivos para el magisterio que incurriera en alguna falta leve o grave. Las educadoras, por su oficio y su género sufrirán un plus de peligrosidad profesional ante la subjetividad de los juicios sociales llenos de prejuicios, moral y mala fe.

En el ejemplo de este expediente levantado contra cinco normalistas y varias auxiliares de Normal reconoceremos la iniquidad del régimen a través de sus agentes sancionadores. En agosto de 1924,<sup>47</sup> en pleno fervor de aplicaciones de sanciones por el régimen primorriverista, el Rector de la Universidad de Sevilla instruyó un expediente contra cinco profesoras de la Normal de Maestras de Badajoz más la portera, el director de un centro nacional anejo, la directora de la Normal y la auxiliar secretaria. Se les acusó de perturbación e indisciplina cuando una de ellas le acusó de mentir. A la directora de la Escuela Normal se le apercibió por no hacer lo suficiente para frenar la denominada «rebelión», y a la portera por no se sabe qué, pero también quedó bajo investigación. Al director del instituto anejo se le acusó de intento de coacción a otros profesores que podrían apoyarlas. Como señaló gráficamente el expediente: «Había que cortar el mal de raíz». <sup>48</sup> Los términos del expediente revelan el caso como contienda contra el orden, si atendemos a términos reprobatorios como «caudilla», «insubordinación», «cabecilla de la revolución». <sup>49</sup>

---

<sup>45</sup> AHN. Presidencia de Gobierno. Primo de Rivera. Leg.110, 1927.

<sup>46</sup> Hemos hecho mención al Estatuto General..., vigente cuatro meses antes del golpe de Primo de Rivera. Observamos que entre la relación de sanciones previstas para el magisterio, la aplicación tuvo un perfil punitivo y aleccionante. Se incorporaron figuras como el destierro y el traslado forzoso de destino y se incrementaron las penas, rebajándose las garantías jurídicas para las acusadas de delitos que nada tenían que ver con el magisterio o la inspección, sobre todo los relativos a su vida privada y comportamientos esperables de una educadora del régimen.

<sup>47</sup> AHN. Presidencia de Gobierno. Primo de Rivera. Leg.104, Exp. 2747, 1924.

<sup>48</sup> AHN, Leg.104, 1924.

<sup>49</sup> Real Orden de 12/02/1925. *Colección Legislativa* (Madrid: La Enseñanza, 1924): 84-85. Se obligaba la suspensión de maestras y maestros o profesorado normalista que pudieran poner en riesgo, con enseñanzas disolventes, la unidad de la patria y la religión.



A veces, quienes están en el punto de mira son las inspectoras renovadoras, muy reconocidas y con algún enemigo o enemiga de dentro del gremio. Es el caso de María Paz Alfaya, inspectora de primera enseñanza de la provincia de Segovia, escritora, pedagoga, etnógrafa, a quien el inspector Bernardo Ezquer acusó de graves faltas que la Inspección extraordinaria no evidenció, aunque sí subrayó la animadversión del Inspector contra Paz Alfaya.<sup>50</sup> El Inspector fue trasladado a otra provincia y Alfaya exonerada de cualquier cargo. Junto a ella había sido víctima de los mismos ataques el inspector de primera enseñanza en Segovia Antonio Ballesteros. Juntos, Alfaya y Ballesteros, habían inaugurado una colonia escolar que se prolongó muchos años; habían introducido cantinas escolares en los colegios y desarrollado ciclos de conferencias para la formación permanente del profesorado normalista y maestras de escuelas. Su apego y generosidad por la profesión pudo despertar la desconfianza del régimen y de algunos de sus acólitos.

#### OTRAS FORMAS DE EXILIO INTERIOR. APUNTES SOBRE LAS NORMALISTAS GLORIA GINER Y CONCEPCIÓN ALFAYA

Para las educadoras, una cosa era haber tomado conciencia de su diferencia de género y otra el vasallaje que como mujeres y educadoras debían a un sistema desconfiado, corrupto y represor. Su conciencia como docentes, inspectoras o directoras, al margen de la ideología cultural y política que cada una tuviera, las emancipó del ostracismo histórico de su reclusión en categorías de género fijas que muchas comenzaban a traducir de otras maneras. Si bien estas pautas culturales seguían vigentes antes del golpe de Estado, fue con él que la censura, el control y la represión explícitas y normativizadas podrían condicionar su futuro, incluso el de las más afines al régimen, aunque no logró anularlas.

Se ha hecho necesario reconstruir hasta aquí el entramado estatal que alentó un sistema y una cultura represiva contra determinados grupos sociales, entre ellos el de las educadoras. Pero hasta donde sabemos, ellas respondieron de modo activo a muchos malestares que generó la limitación vital y profesional de la Dictadura. El estatus profesional que tuvieron, su implicación pedagógica, su filiación política, expresión

<sup>50</sup> BOMIPBA 34, 25-4-1924, 578.

lingüística, militancia feminista, creencias religiosas o reconocimiento social les afectó de diversas maneras en sus vivencias y en la intensidad de sus consecuencias.

Se sabe que la colaboración de las mujeres con la Dictadura fue desigual, y esto incluyó a mujeres del catolicismo, del laicismo, militantes del feminismo, obreras o internacionalistas. Algunas educadoras como la institucionista María de Maeztu, poco afín al primorriverismo, decidió participar en la Asamblea Nacional Consultiva. Por sus intervenciones, Maeztu pensó que más y mejor haría dentro de una Asamblea, prevista como una operación populista con funciones meramente orientativas, que no legislativas. Esto bastaría para exigir más compromisos del gobierno de Primo, en la mejora de las condiciones y reconocimiento del trabajo de maestras y maestros —particularmente las rurales—, y para aumentar su valor social.<sup>51</sup> No debió ser fácil admitir a una institucionista de prestigio internacional (ni a ella aceptar formar parte de la Asamblea), vista la aversión y control de la Dictadura sobre las actividades de la Institución Libre de Enseñanza.<sup>52</sup> Como toda decisión, esta fue arriesgada por las circunstancias antidemocráticas que significaba este régimen.

Otro tanto pasó con la directora de escuela graduada Natividad Domínguez Atalaya (de Roger). Esta directora, comprometida y defensora de la educación de las mujeres —como María de Maeztu—, formada en el institucionismo y seguidora de sus iniciativas, encajó mejor en el perfil moderado, responsable y equilibrado que tanto gustaba a Primo y a sus seguidores,<sup>53</sup> máxime siendo católica y dedicándose a la formación de la maternología y la puericultura, lo que satisfizo las expectativas de Primo acerca del perfil del grupo de mujeres assembleístas, una «concesión» que él mismo definió como «feminismo de Estado».<sup>54</sup>

<sup>51</sup> María de Maeztu era en ese momento directora de la Residencia de Señoritas y presidenta del Lyceum Club. Véase: Grana, Trigueros y Robles, «Participación política...», 2022.

<sup>52</sup> Una muestra de las nulas simpatías que tuvieron por la ILE fue la constante acusación de antipatriotas y sectarios, «Denigrando a España. La labor de la Institución Libre de Enseñanza», *La Lectura Dominical. Revista semanal ilustrada*, 11/09/1926, 457.

<sup>53</sup> Vicente Gay, «La intervención femenina. Ya votan las “tobilleras”», *La Nación*, 21/04/1928, 786.

<sup>54</sup> «Feminismo de Estado» es la expresión utilizada para definir el ambiente de colaboración entre el poder público (el Estado) y las mujeres, principalmente las assembleístas, que defienden derechos y que saben de lo que hablan. Los artículos periodísticos no dejan de alabar el natural femenino de las

A Maeztu la prensa afín a la Dictadura no solía mencionarla por su labor pedagógica ni asambleísta. De hecho, disuelta la Asamblea en febrero de 1930, se le destituyó de la directiva de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas para la que la había nombrado pocos años antes. Natividad Domínguez no tuvo que pasar por este proceso: fue muy bien recibida y mejor considerada como pedagoga comprometida y como directora ejemplar. Su inclusión en este subapartado responde a la reflexión general sobre los distintos significados del exilio interior y la renegociación del pacto de género de algunas educadoras.

La delimitación del concepto de exilio interior en este periodo nos va aproximando a la cotidianeidad de una realidad de temor, de asedio, de incertidumbre, de control, de acoso o de sospecha que alteró la condición humana y profesional de muchas educadoras bajo tácticas de amedrentamiento, sanción, correctivo, exclusión y destierro. Ellas decidieron adoptar estrategias de respuesta con la ley y la protesta, con el ejercicio político dentro de la esfera política de la Dictadura, con la autodeterminación de su vida profesional, con el silencio o con redes de apoyo.

Aunque en los casos siguientes añadiremos alguna reflexión nueva sobre el impacto que causó este sistema totalitario en estas educadoras y en sus mecanismos de respuesta, vemos pertinente dejar una discusión abierta acerca del colectivo de directoras, inspectoras y normalistas que, sin ideología afín al régimen o, incluso, acorde con la del régimen, siguieron contribuyendo a mejorar la instrucción y formación de las niñas y jóvenes. Sus posiciones, como la de Domínguez de Roger, fueron privilegiadas porque no hubo señalamiento contra ellas; por el contrario, puede decirse que jugaron un papel reconocido dentro de los estrictos marcos de domesticidad defendida por el primorriverismo, gracias a sus enseñanzas afines a las corrientes higiénicas, maternológicas y de formación doméstica, aplaudidas como próximas al esencialismo biológico femenino.

Fueron premiadas, laureadas y reconocidas como parte del régimen en su condición de enseñantes de niñas, jóvenes e incluso madres y adultas dentro de los marcos ideológicos del periodo. Pero, en lo que nos concierne aquí, ellas no dejaron de buscar mejor instrucción para la

---

mujeres, preservadoras del hogar y la familia, al tiempo que aplauden —seguramente porque no ven riesgo en ello— su inclusión como miembros de la Asamblea, un éxito político del Marqués de la Estella en favor de la patria. Véase «Las mujeres en la Asamblea», *La Nación*, 24/05/1928, 814.

cualificación profesional de las mujeres, que rompió una histórica norma de género en el exclusivo papel de la feminidad en lo maternal bien instruido, y en ser esposas competentes en la ciencia del hogar, todo correctamente sintetizado en el canon que marcó los roles de género en la Dictadura. No es que no creyeran en un sistema diferenciador de género, más bien es que no querían que las mujeres dieran un paso atrás en pleno debate sobre sus derechos y conquistas, lo que supuso ensanchar los modelos femeninos en el ámbito de lo público.

No fueron solo maestras de enseñanza primaria las que sufrieron los excesos de la Dictadura. Hablamos de repercusiones profesionales y personales en todo el resto de educadoras, aunque singularmente las más desprotegidas y coaccionadas fueron las maestras rurales. Traemos como ejemplo a Gloria Giner, que vivió un tipo de retraining social, como otras educadoras nada afines al nuevo régimen. Normalista en la Escuela de Maestras de Granada, profesora e investigadora en materia de Geografía e Historia, institucionista por parte de padre (Hermenegildo Giner de los Ríos) y madre (Laura García Hoppe), vivió su particular exilio interior como consecuencia de un sentimiento de aislamiento y de señalamiento contra ella y su familia en Granada.

En Gloria Giner se dio una ética profesional aprendida en la Institución Libre de Enseñanza, dentro de la que se formó desde pequeña con su madre y su padre. Esto le proporcionó muy buena formación, un sentido de la justicia social y una elevada responsabilidad pedagógica por la que se posicionó del lado de los avances en la instrucción y cultura de las mujeres. Viajó pensionada por la Junta de Ampliación de Estudios y tradujo cinco idiomas. Sus enseñanzas a las futuras maestras tenían sentido siempre que implicaran emancipación y participación pública; esto, en aquella segunda década de siglo, entrañaba aún extrañeza en la Normal de Granada.<sup>55</sup> Todo esto, más la convivencia en su entorno más íntimo con un marido profesor de Derecho y militante socialista, señalado y sancionado por la Dictadura,<sup>56</sup> la situó en una posición

<sup>55</sup> Miguel A. López, «Escuela Normal de Maestras (1858-1931)», en *La Escuela Normal de Granada (1846-1970)* (Granada: Universidad de Granada, 1979), 137.

<sup>56</sup> Fernando de los Ríos, diputado en Cortes cuando el golpe de Estado de 1923, se opuso abiertamente a la eliminación de las Cortes y a negociar con Primo; no compartía su proyecto autócrata de nación, menos cuando esto suponía el destierro de intelectuales como Miguel Unamuno, en 1924. Su apoyo abierto al intelectual y sus posiciones contrarias a la participación en organizaciones e

incómoda en aquel ambiente conservador y en aquella Escuela Normal de Granada, poco acostumbrada a los avances democráticos.

A comienzos de los años veinte, Gloria Giner había creado una escuela privada para su hija Laura, para la hermana de Federico García Lorca, Isabel, y para algunas otras niñas y niños de manera que pudieran estudiar sin ir a un colegio de monjas, única opción de instrucción en aquel periodo. Ayudada en sus enseñanzas por algunas alumnas de la Normal, las niñas recibían sus clases en un entorno muy del gusto del institucionismo. Mientras, su marido, Fernando De los Ríos —como narró su hija Laura— recorría la provincia a mula para ayudar a campesinos y luchar contra los caciques que los maltrataban.<sup>57</sup>

En Granada, el golpe de Estado había sido bien recibido por la oligarquía financiera y la aristocracia terrateniente. De los Ríos fue el intelectual universitario que excepcionalmente mostró su solidaridad con la clase obrera, poco escuchada y muy maltratada en Granada; este gesto fue interpretado por las élites granadinas y por el régimen como «perturbador». El enrarecimiento de aquel ambiente lo reflejó su hija Laura con estas palabras:

Hubo un respeto en la ciudad, un respeto deseoso de encontrarles faltas: «A ver dónde meten la pata, que nosotros podamos meter la garra» [...] Y lo que fue después de la fundación de la Casa del Pueblo. Lo trataron de loco, de maníaco. Un traidor a su clase, como decían siempre.<sup>58</sup>

Las creencias de Gloria Giner en la libertad de culto, en una escuela innovadora y laica, unidas a la militancia socialista de su marido, con la que ella simpatizaba, situada, además, del lado opuesto a la Dictadura, empeoraron su situación con momentos de verdadera inseguridad física y ostracismo social por parte de caciques, de ambientes burgueses

---

instituciones creadas por el dictador le ocasionó la apertura de expediente académico, el primero de otros varios. *El año político*, febrero de 1924, p.67. En 1929 abandonó su cátedra en señal de protesta contra la Dictadura: *El obrero. Periodismo transversal*, 11/06/2018, <https://elobrero.es/cultura/historia/13815-fernando-de-los-rios-frente-a-miguel-primo-de-rivera.html> (consultado el 2 de abril de 2022); «Contra D. Fernando de los Ríos», *El Sol*, 01/03/1924, 1.

<sup>57</sup> Antonina Rodrigo, «Laura de los Ríos», *Triunfo*, mayo (1982) 66.

<sup>58</sup> Rodrigo, «Laura de...», 65.

granadinos y de algunos compañeros de la Normal femenina, que le dieron la espalda.<sup>59</sup>

Fue en la II República cuando regresó su ímpetu de investigación y creación pedagógica en la enseñanza de la Geografía, en un contexto de libertad creativa y vital. Su obra más fecunda llegó a partir de 1935. En dos años publicaría tres textos: «Geografía general», «Cien lecturas históricas» y «Lecturas geográficas». La aparición de sus dos manuales sobre la enseñanza de la geografía fue percibida por su interés estético y por una concepción plenamente institucionista, de amor por la naturaleza como parte del ser humano; evitaba con sus enseñanzas el memorismo, tan al uso en las escuelas, recurriendo para ello al diseño de mapas como instrumento para acompañar al texto, y a la experiencia de alumnas y alumnos con su entorno, como eje central para su comprensión. La última de las obras citadas fue considerada como una obra pionera con elementos propios de la «Educación Ambiental» de los años noventa y del ecofeminismo.<sup>60</sup>

Si atendemos a otra personalidad educadora, veremos que en Concepción Alfaya se dieron varias singularidades propias de las mejores docentes e investigadoras en el primer tercio de siglo XX: su participación en muchas de las iniciativas reformadoras puestas en marcha por la ILE; su actividad extensa en la esfera pública como conferenciante, investigadora y docente para la mejora de la instrucción femenina, y su participación política nada más proclamarse la II República.

Maestra de formación especializada en Historia, en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, se relacionó con buena parte del institucionismo más pedagógicamente activo. Investigó junto al historiador Rafael Altamira, una relación que fructificó en numerosos trabajos innovadores publicados durante varios años.

Hay que mencionar esta doble relación entre la investigación histórica y el institucionismo, por la cuarentena que la Dictadura mantuvo

---

<sup>59</sup> Octavio Ruiz Manjón, «Gloria Giner de los Ríos. Noticia biográfica de una madrileña», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. extraordinario (2007) 265-272.

<sup>60</sup> Ana I. Simón Alegre y Arancha Sanz Álvarez, «Prácticas y teorías de descubrir paisajes: Viajeras y cultivadoras del estudio de la geografía en España, desde finales del siglo XIX hasta el primer tercio del XX», *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 17-1 (2010) 55-79.

contra la investigación histórica por su apología del retroceso y simplicidad del discurso sobre el pasado. Alfaya había enfocado su trabajo en dos aspectos significativos, uno de los cuales, el de la metodología de la enseñanza de la historia, se mantuvo «invisible» ante ese preeminente interés adoctrinador del Directorio con la reconstrucción de un pasado patrio modelado al gusto militar.

En Alfaya, la enseñanza de la historia debía ofrecerse en toda su complejidad para sacar de ella todos los recursos como *enseñanza* y como *advertencia*. Como enseñanza, ella evidenció el enorme valor educativo, de profunda formación moral y de férrea disciplina mental, que escasamente abundaba en las Escuelas Normales. La historia era para ella investigación científica y no narración. Hay que entender la empresa rigurosa y científica de esta normalista en mitad de un Directorio cuyo legado fue plantear la regeneración social a partir de los valores católicos, anticipatorios del nacionalcatolicismo franquista.<sup>61</sup> Recordemos que el estudio del libro de texto de uso obligatorio en las escuelas solo sería con los valores «propios» espirituales y la historia reconstruida a imagen de la Iglesia católica.<sup>62</sup>

Solo hay que imaginar lo chocante y peligroso que debió haber sido para esta normalista partir de un aprendizaje de la historia sin reservas, en la acción personal libre de cada alumna para desarrollar su interés a través de su propia labor: «el fin de la historia contemporánea sería servir a una sólida educación ciudadana, extraer de ella lecciones de alta moralidad, de profunda ejemplaridad que guíe conductas y deberes».<sup>63</sup> Probablemente este marco de enseñanza, su contenido y enfoque, solo fueron posibles en el contexto académico que vinculó a Concepción Alfaya con las enseñanzas domésticas y saberes netamente femeninos.

La investigación etnográfica que realizó sobre los bordados de las mujeres en Segovia, encajó inicialmente en el marco de la socialización de las mujeres como artistas del utillaje doméstico. Bien otra fue su intención porque, en su afán de superación pedagógica y realización

<sup>61</sup> Ben-Ami, *La dictadura...*, 1984.

<sup>62</sup> López, *Ideología y Educación...*, 1994.

<sup>63</sup> Concepción Alfaya, «El momento en la enseñanza de la Historia», *Revista de Escuelas Normales* 25 (1925): 172.

profesional de aquellas adolescentes, logró que su trabajo quedara «camuflado» ante la línea discursiva oficialista sobre afinidad de las mujeres por lo doméstico, impulsado y extendido en toda la Dictadura.<sup>64</sup>

Esta segunda línea de preocupación pedagógica, compartida con su hermana, la inspectora M.<sup>a</sup> Paz, y por la que Concepción Alfaya fue más reconocida como etnógrafa, conferenciante y organizadora de exposiciones, estuvo relacionada con la promoción del arte popular del bordado, una labor recopilatoria y pedagógica que alentó la calidad de esta labor en su aspecto docente dentro de la escuela, como un trabajo digno de ejecución por las maestras.

Defendió su fundamento formativo para las alumnas que pretendieran dedicarse a esta actividad laboral en un futuro, que reconoció en su obra vinculada al ámbito industrial y artesanal en lo profesional. Es decir, reivindicó una superior y cualificada formación de las niñas y adolescentes para la capacitación de un oficio en las escuelas, donde fueran a aprender estas labores, no como simples instrumentos domésticos, sino como contribución femenina al arte nacional que, además, tenían utilidad profesional. Para ella, estos trabajos suponían «no solo una obligada derivación a la labor femenina, sino otra muy interesante, al dibujo aplicado a las artes decorativas e industriales».<sup>65</sup>

La frontera entre lo que fue la beneficencia y el compromiso social para la autonomía de las mujeres constituyó un cuadro ideológico de lindes flexibles y de acción pedagógica renovadora encubierta.<sup>66</sup> Y aunque su pensamiento encajó dentro de la oficialista esfera de la reproducción del modelo de mujer para la familia,<sup>67</sup> a ella le preocupó más una formación amplia e integral de estas y otras ciencias para generar cotas de emancipación en las mujeres, así fueran pobres o de clases medias.

<sup>64</sup> M.<sup>a</sup> Dolores Ramos, «Identidad de género, feminismo y movimientos sociales en España», *Historia Contemporánea* 21 (2000): 523-552.

<sup>65</sup> Concepción Alfaya, «Adopción escolar de los bordados populares», *Revista de Escuelas Normales* 72 (1930): 133.

<sup>66</sup> Victoria Robles Sanjuán y Alba Sierra Rodríguez, «Maestras, feminismo y exilio interior: militancia pedagógica y represión ideológica en Concepción Alfaya y Gloria Giner», en prensa.

<sup>67</sup> Cora M.<sup>a</sup> Acebrón Tolosa, «Concepción Alfaya López», en coord. Isidro Sánchez, *Educación, Ciencia y Cultura en España: Auge y colapso (1907-1940). Pensionados de la JAE*, (Ciudad Real: ALMUD, 2012); Teresa Marín Eced, *Innovadores de la Educación en España (Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)* (Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha, 1991), 25-27.



Esto se entenderá perfectamente a través de su activismo republicano en 1931 en defensa de una educación universal sin distinciones de clases sociales.

Agotado el Directorio, Alfaya, junto a su faceta etnográfica, histórica, docente e investigadora, dedicó parte de su afán transformador republicano a la política. Como militante del Partido Radical Socialista fue candidata a diputada para las Cortes Constituyentes por Acción Republicana, en junio de 1931. En Segovia se unió ese mismo año a la iniciativa de Antonio Machado y Ortega y Gasset, denominada «Agrupación al Servicio de la República». En todos sus discursos introdujo la situación de las mujeres en la política, su cultura y la mejora de su trabajo.<sup>68</sup>

## CONSIDERACIONES FINALES

El estudio de los exilios interiores de las educadoras en las dictaduras españolas del siglo XX va a depender directamente del corpus científico que se haya creado al respecto. En el caso de las educadoras, este fenómeno exiliar ha sido escasamente trabajado, sobre todo en sus experiencias de vida, emociones, sentimientos y respuestas a la opresión de género y clase en estos periodos.

Nos hemos centrado en el estudio de la variabilidad de vivencias de maestras, inspectoras y normalistas en Primo de Rivera, dado que es el periodo que más acusa un vacío de conocimiento. Esta Dictadura profundizó la división de identidades de género y reforzó la sospecha y la culpabilidad de maestras. Para ello, generó mecanismos de carácter coercitivo (jurídicos, educativos, normativos sancionadores) para forzar la adhesión de la profesión docente.

Las educadoras tuvieron respuestas muy diversas frente a la imposición de normas disciplinarias e ideologías de la diferencia sexual que, particularmente a ellas, las consideró sujetos subordinados al hombre español, al servicio de la patria, en su «natural» función doméstica y educadora de niñas. En muchos casos, respondieron en muchos casos

---

<sup>68</sup> José Carlos Mainer, *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural* (Madrid: Cátedra, 2009).

de modo activo contra caciques y sanciones injustas, sin que podamos hablar de homogeneidad en sus exilios interiores.

De todas ellas, las maestras rurales fueron particularmente asediadas por una estructura caciquil y opresiva, constituida por agentes del régimen, en muchos casos ajenos al campo educativo, que trataron de someterlas a reglas y rutinas profesionales y de vida, denunciándolas con o sin pruebas, revictimizándolas, controlando sus comportamientos morales que el régimen y la Iglesia católica alentó. Ellas respondieron con la justicia, la protesta o el ejercicio político, renegociando el pacto de género impuesto. Fueron los casos de María de Maeztu y Natividad Domínguez, asambleístas. En particular, la figura de la normalista Gloria Giner, institucionista, nos revela la necesidad de esquivar la presión social creando su propia escuela laica, e inhibiendo su deseo investigador con la discreción de una vida reservada a un círculo intelectual y académico muy reducido. La profesora normalista Concepción Alfaya, poco afín al régimen, optó por defender con una instrucción superior y muy cualificada la formación de niñas y adolescentes, para su autonomía y ejercicio profesional, y lo hizo con los instrumentos formativos artesanales e higienistas, una acción pedagógica disimulada que pasó desapercibida al régimen.

### Notas sobre las autoras

VICTORIA ROBLES-SANJUÁN es docente en materias de Historia, Género e Igualdad en las titulaciones de Educación Social, Pedagogía y Máster Erasmus Mundus GEMMA. La investigación que desarrolla tiene dos líneas principales centradas en la historia de las coeducadoras y sus estrategias educativas para transformar las desigualdades escolares, con un primer libro colectivo: *Educadoras en tiempos de transición*, Catarata, 2018, y una segunda, adscrita a un proyecto del Plan Nacional de Investigación, que indaga en los exilios interiores de las educadoras en la Dictadura de Miguel Primo de Rivera (*Totalitarismos y Exilio Interior de la Educadoras en España —1923-1975—*), codirigido con la investigadora Teresa Rabazas. Ha formado y participado en equipos de estudios y análisis de las desigualdades en el sistema educativo español y universidades del ámbito nacional e internacional, generando documentos, participando en planes de igualdad e informes que analizan la situación

profesional y demandas normativas de las comunidades académicas. Una de sus actividades principales es la formación y dirección de trabajos de investigación académicos transdisciplinarios, desde donde analiza sus propias bases teóricas y comparte desafíos conceptuales y activistas feministas. Sus investigaciones principales, en libros, capítulos de libros y artículos apuestan por sacar resultados de las investigaciones en espacios editoriales especializados en feminismo de historia de la educación como *Hipatia*, *Feminismo/s*, *Arenal*, *History of Education* e *Historia y Memoria de la Educación*, o colecciones como *Feminae*, *Octaedro*, *Catarata*, *Alfagrama* y *Dykinson*. En este momento dirige el Instituto de Estudios de las Mujeres y de Género de la Universidad de Granada.

TERESA RABAZAS ROMERO es Catedrática de Universidad del Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación, perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la mencionada universidad con la obtención de Premio Extraordinario de Doctorado. Ha desarrollado sus líneas principales de investigación en el ámbito de la Historia de la Educación, tanto como autora o coautora de diferentes artículos y libros, destacando el estudio y el análisis de los manuales como objeto y fuente de conocimiento de la cultura escolar en la España contemporánea, así como el análisis del currículo, la historia de la educación de las mujeres y la museología de la educación. Ha colaborado en investigaciones nacionales e internacionales (Proyecto MANES, Instituto de la Mujer I+D, CI-CYT, I+D, etc.). Actualmente, dirige el grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid consolidado, que lleva por título «*Claves históricas y comparadas de la educación. Género e identidades*» (CCGO7-UCM/HUM-2280). Es directora del Museo Complutense de Educación, también ha formado parte de la Junta Directiva de la Sociedad para el Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) desde el año 2012 hasta 2020. En la actualidad codirige, junto a la investigadora Victoria Robles Sanjuan, un proyecto del Plan Nacional de Investigación I+D+i, que indaga en los exilios interiores de las educadoras en la Dictadura de Miguel Primo de Rivera y en la dictadura franquista (*Totalitarismos y Exilio Interior de la Educadoras en España, 1923-1975. Silencios, resistencias y resignificaciones*, número de referencia: PID2019-105817GB-I00/AEI/10.13039/501100011033).

## REFERENCIAS

- Acebrón Tolosa, Cora M.<sup>a</sup>. «Concepción Alfaya López». En *Educación, Ciencia y Cultura en España: Auge y colapso (1907-1940)*. Pensionados de la JAE, coordinado por Isidro Sánchez, 71-72. Ciudad Real: ALMUD, 2012.
- Aguado, Ana y Mercedes Yusta. «Dossier. Género, sexo y nación: representaciones y prácticas políticas en España (siglos XIX-XX)». En *Género, sexo y nación: representaciones y prácticas políticas en España (siglos XIX-XX)*, 55-72. Madrid: Mélanges de la Casa de Velázquez, 2012, tomo 42-2. <https://journals.openedition.org/mcv/4508>.
- Agulló, M.C. (2022). Represión de la Libertad de Cátedra en la Educación de las Mujeres durante la Dictadura Primorriverista. *Social and Education History*, 11 (2), 129-154. <http://doi.org/10.17583/hse.10315>
- Agulló Díaz, M.<sup>a</sup> del Carmen. «Leonor Serrano y Pablo (1892-1940): el dret a l'educació i la promoció social i cultural de la dona». En *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX. Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*, 125-138. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat, 2015.
- Agulló Díaz, M.<sup>a</sup> del Carmen. *Mestres valencianes republicanes. Las luces de la república* Valencia: Universitat de València, 2008.
- Agulló Díaz, M.<sup>a</sup> del Carmen. «Expediente instruido en 1929 por la Universidad de Valencia a la profesora de la Normal D.<sup>a</sup> Carmen García de Castro, debido a la acusación de difundir entre sus alumnas doctrinas perniciosas». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 20 (2001): 467-482.
- Alfaya, Concepción. «El momento en la enseñanza de la Historia». *Revista de Escuelas Normales* 25 (1925): 172-173.
- Alfaya, Concepción. «Adopción escolar de los bordados populares». *Revista de Escuelas Normales* 72 (1930): 132-137.
- Alted, Alicia. *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939*, (Madrid: Aguilar, 2005).
- Arendt, Hannah. *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza, 2006.
- Ben-Ami, Schlomo. *La dictadura de Primo de Rivera, 1923-1930*. Barcelona: Planeta, 1984.
- Cortada Andreu, Ester. «D'alumna a mestra: l'accés de les dones al magisteri oficial». *Educació i història: Revista d'història de l'educació* 17 (2011): 47-75.
- Fernández Soria, Juan Manuel. «Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri». *Educació i Història* 12 (2008): 13-40.
- Fernández Soria, Juan Manuel. «La destrucción de la modernidad republicana. (Sin) razones del exilio pedagógico español». *Historia y memoria de la educación* 19 (2019): 61-99.
- Giner, Gloria. *Geografía general: el cielo, la tierra y el hombre*. Madrid: Editorial Estudio de Juan Ruiz, 1935.

- Giner, Gloria. *Lecturas geográficas: espectáculos de la naturaleza, paisajes, ciudades y hombres*. Madrid: Editorial Estudio, 1936.
- Grana Gil, Isabel y Guadalupe Trigueros Gordillo. «Las ideas sobre el Estado en la configuración de los sistemas educativos. España 1857-1931». *Educació i Historia* 32 (2018): 65-87.
- Grana Gil, Isabel, Guadalupe Trigueros Gordillo y Victoria Robles Sanjuán. «Participación política y educación de las mujeres durante la dictadura de Primo de Rivera: las congresistas». *Social and Education History* 11 (2022): 4-27.
- Grana Gil, Isabel, Guadalupe Trigueros Gordillo y Victoria Robles Sanjuán. «La identidad femenina durante la dictadura de Primo de Rivera: las mujeres asambleístas». En *XX Coloquio Historia de la Educación. Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación, SS. XIX y XX*, Xosé Manuel Cid Fernández y M<sup>a</sup> Victoria Carrera Fernández, 201-205. Ourense: Diputación de Ourense, 2019.
- Grana Gil, Isabel. «¿Qué fue de ellas? Profesoras de instituto depuradas durante el franquismo». En *La Educación de las mujeres en Iberoamérica*, coordinado por Teresa González Pérez, 531-582. Valencia: Tirant Humanidades, 2019.
- Historia de las relaciones educativas entre España y América*. Salamanca: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, 1988.
- Ilie, Paul. *Literatura y exilio interior (escritores y sociedad en la España franquista)*. Madrid: Fundamentos, 1981.
- Ilie, Paul. *Literature and inner exile. Authoritarian Spain, 1939-1975*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1980.
- Jaccard, Roland. *Exilio interior*. Barcelona: Azul, 1999.
- López Martín, Ramón. *Ideología y Educación en la Dictadura de Primo de Rivera*, vols. I y II. València: Universitat de València, 1994.
- López Martín, Ramón. «La Inspección de Enseñanza Primaria en la Dictadura de Primo de Rivera». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 6 (1987): 311-324.
- López, Miguel A. «Escuela Normal de Maestras (1858-1931)». En *La Escuela Normal de Granada (1846-1970)*. Granada: Universidad de Granada, 1979.
- Mainer, José Carlos. *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Madrid: Cátedra, 2009.
- Mancebo, M.<sup>a</sup> Fernanda et al., coordinadoras. *L'exili cultural de 1939, seixanta anys després*. València: Universitat de València-Biblioteca Valenciana, 2001.
- Marín Eced, Teresa. *Innovadores de la Educación en España (Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha, 1991.

- Marqués, Salomó y José Ignacio Cruz, coordinadores. «El exilio pedagógico de 1939». *Historia y memoria de la educación* 9 (2019).
- Martínez Cuadrado, Miguel. *Historia de España*. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- Martorell, Manuel, Salomó Marqués y M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló. *Pioneras: historia y testimonio de las hermanas Úriz*. Pamplona: Txalaparta, 2018.
- Medio, Dolores. *Diario de una maestra*. Madrid: Editorial Castalia, 1993.
- Porto Ucha, Anxo Serafín. «De rexeitados a esquecidos, o exilio interior dos mestres i mestras galegos depurados polo réxime franquista». *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* 9 (2005): 15-36.
- Pozo Andrés, M.<sup>a</sup> del Mar del. «Los maestros republicanos en el exilio interior: reconstruir vidas rotas en los años cuarenta». En *La restauración social católica en el primer franquismo, 1939-1953*, coordinado por Feliciano Montero y Joseba Louzao, 317-339. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2015.
- Primo de Rivera, Miguel. «Al país y al ejército». *ABC* (Madrid), 14 de septiembre de 1923, 1.
- Ramos, M.<sup>a</sup> Dolores. «Identidad de género, feminismo y movimientos sociales en España». *Historia Contemporánea* 21 (2000): 523-552.
- Robles Sanjuán, Victoria y Sierra Rodríguez, Alba. «Maestras, feminismo y exilio interior: militancia pedagógica y represión ideológica en Concepción Alfaya y Gloria Giner», en prensa.
- Robles Sanjuán, Victoria. «Cuando los cambios son también nuestros: movimientos feministas y propuestas educativas transformadoras». En *La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto: las mujeres en las prisiones*, editado por Fanny Añaños, 37-154. Barcelona: Gedisa, 2010.
- Robles Sanjuán, Victoria. «Educación generacional y franquismo: discursos educativos y conflictos de vida», en *Mujeres y libros*, eds. Ana Muñoz y Pilar Ballarín, (Granada: Universidad de Granada, 2010), 187-198.
- Robles Sanjuán, Victoria. «Feministas educadoras en la conformación de un nuevo modelo escolar. Propuestas coeducativas transformadoras». En *Educadoras en Tiempos de Transición*, editado por Victoria Robles Sanjuán, 19-80. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2018.
- Robles Sanjuán, Victoria. «Los derechos se viven pero también se aprenden: experiencias históricas feministas para un lugar común». En *De la Igualdad de Género a la Igualdad Sexual y de Género*, editado por Mar Venegas, Pedro Chacón y Antonio Fernández, 29-47. Madrid: Dykinson, 2018.
- Rodrigo, Antonina. «Laura de los Ríos». *Triunfo*, mayo (1982): 66.
- Romero Masiá, Ana. *Maria Barbeito: Unha vida ao servizo da escola e dos escolares (18Ana80-1970)*. A Coruña: Baia Edicións, 2014.

- Ruiz Manjón, Octavio. «Gloria Giner de los Ríos. Noticia biográfica de una madrileña». *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. extraordinario (2007): 265-272.
- Ruiz-Manjón, Octavio. *Fernando de los Ríos. Un intelectual en el PSOE*. Madrid: Síntesis, 2007.
- Salabert, Miguel. *El exilio interior* (Madrid: Anthropos, 1988), 11.
- Simón Alegre, Ana I. y Arancha Sanz Álvarez. «Prácticas y teorías de descubrir paisajes: Viajeras y cultivadoras del estudio de la geografía en España, desde finales del siglo XIX hasta el primer tercio del XX». *Arenal. Revista de historia de las mujeres* 17, n.º 1 (2010): 55-79.
- Tavera García, Susana. «La memoria de las vencidas: política, género y exilio en la experiencia republicana». *Ayer* 60 (2005): 197-224.
- Tuñón de Lara, Manuel. *Poder y sociedad en España, 1900-1931*. Madrid: Espasa Calpe, 1992.
- Vilanou i Torrano, Conrad y Josep Montserrat Molas, editores. *Mestres i Exili. Jornades de estudi i reflexió*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2003.





# EL EXILIO INTERIOR DE LEONOR SERRANO, JOSEFA HERRERA Y ÁNGELA SEMPERE, TRES INSPECTORAS SANCIONADAS EN LA DICTADURA PRIMORRIVERISTA\*

*The inner exile of Leonor Serrano, Josefa Herrera and Angela Sempere, three female inspectors sanctioned by Primo de Rivera's Dictatorship*

María del Carmen Agulló Díaz<sup>a</sup>

Fecha de recepción: 13/02/2022 • Fecha de aceptación: 25/09/2022


**Resumen.** Dentro del clima de represión y control ejercido por la Dictadura de Primo de Rivera sobre la inspección de primera enseñanza, cabe enmarcar la promulgación de la R.O. de 19 de abril de 1928 que implicó el traslado forzoso de sus destinos de diecisiete de sus miembros, entre los que se encuentran las inspectoras Leonor Serrano Pablo, Josefa Herrera Serra y Ángela Sempere Sanjuán, desplazadas con una intencionalidad punitiva.

En busca de las causas que provocaron estas sanciones, desconocidas por no haberse instruido expedientes, se analizan sus trayectorias vitales y profesionales y se sugiere que estuvieron marcadas por la variable género, al estar motivadas por actitudes de desobediencia a órdenes de las autoridades, y por la manifestación de ideas calificadas de peligrosas, relacionadas con los derechos de las mujeres. Dichos comportamientos son incompatibles con los presupuestos autoritarios del régimen, y con su definición tradicional de la identidad femenina.

Apartadas de sus destinos y desplazadas de sus ciudades de residencia, obligadas a reiniciar sus prácticas profesionales en un entorno adverso,

---

\* Este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación I+D «Totalitarismos y exilio interior de las educadoras en España (1923-1975): silencios, resistencias y resignificaciones» (AEI / 10.13039/501100011033) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

<sup>a</sup> Departament d'Educació Comparada i Història de l'educació. Facultat de Magisteri. Universitat de València. Campus de Tarongers. Avinguda dels Tarongers, 4, 46022, València, España. m.carmen.agullo@uv.es  <https://orcid.org/0000-0001-7097-1070>

sobrevivieron al exilio interior compaginando una actitud de protesta ante su injusta situación, con una intensa actividad profesional, vinculada con la renovación pedagógica.

**Palabras clave:** Dictadura; Represión; Inspección educativa; Educadoras; Exilio interior.

**Abstract.** *The repressive atmosphere and control exerted by the Dictatorship of Primo de Rivera over the primary education inspectorate included the promulgation of the R.O. of 19 April 1928, which mandated the forced transfer from their posts of seventeen of its members. These included the inspectors Leonor Serrano Pablo, Josefa Herrera Serra and Ángela Sempere Sanjuán, who were relocated as a form of punishment.*

*In our search for the causes that led to these sanctions which remain unknown due to the lack of disciplinary procedures, we analyze their lives and professional trajectories. These suggest that the treatment given to these educators was conditioned by the gender variable, as they were linked to attitudes of disobedience to authorities' orders, as well as to the manifestation of ideas considered dangerous, that is, related to women's rights. Such attitudes were incompatible with the authoritarian principles of the regime and with its traditional view of women's identity.*

*Removed from their posts and uprooted from their cities of residence, the teachers were forced to resume their professional practices in an unfavourable environment, surviving their interior exile by combining an attitude of protest against their unjust situation with an intense professional activity tied to pedagogical innovation.*

**Keywords:** *Dictatorship; Repression; Inspectorate of education; Female educators; Inner exile.*

## INTRODUCCIÓN

Los cuerpos docentes y la intelectualidad fueron objeto, durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), de numerosas medidas coercitivas, mayoritariamente de carácter administrativo, consideradas necesarias por el régimen para mantener el orden y consolidarse en el poder.

La inspección educativa de primera enseñanza, debido a su finalidad de supervisar las acciones del Magisterio, se vería sometida a una intensa acción dirigida a castigar a los elementos disidentes y premiar a los afectos. La creación y actuación de una auténtica inspección política, paralela a la profesional, formada por los Delegados gubernativos; el

establecimiento de censuras ideológicas; y la desaparición del derecho de inamovilidad, llegó a producir la crisis y desarticulación del cuerpo.

Un claro ejemplo de estos procedimientos fue la R.O. de 19 de abril de 1928<sup>1</sup> por la que se ordenaba el traslado forzoso de doce inspectores y cinco inspectoras de primera enseñanza. Debido a su carácter administrativo, no existen expedientes sancionadores que detallen sus causas, aunque diversos estudios han argumentado su carácter ideológico y político, al relacionarlos con la defensa del nacionalismo catalán.

No se han diferenciado, sin embargo, los casos de los inspectores de los de las inspectoras. Planteamos que, al obviar la variable género, se han descuidado los motivos que afectarían de manera peculiar a las tres inspectoras sancionadas.

El objeto de análisis de este artículo es aproximarnos a las causas que motivaron los traslados de Leonor Serrano Pablo, Josefa Herrera Serra, y Ángela Sempere Sanjuán para lo que analizaremos fuentes documentales de carácter primario (correspondencia personal, hojas de servicio, expedientes personales...) y secundario (prensa, *Gaceta de Madrid*), además de bibliografía, en especial de carácter memorialista.

El descubrimiento de comportamientos comunes, incompatibles con los presupuestos autoritarios del régimen, nos sirven para ejemplificar la represión ejercida sobre el cuerpo de la Inspección teniendo presente la variable género, al mismo tiempo que explicitamos las conductas con las que las sancionadas se enfrentaron a dicha situación en el obligado exilio interior al que fueron sometidas, destacando su continua reclamación de justicia, unida a una intensa actividad profesional, vinculada con la renovación pedagógica.

## LA COERCIÓN COMO MECANISMO DE ORDEN EN LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA

No existe un consenso historiográfico para definir el carácter de la Dictadura primorriverista. Más allá de las discusiones sobre si se trata de la institucionalización del regeneracionismo con la técnica bonapartista,

---

<sup>1</sup> *Gaceta de Madrid*, 111 (20 de abril de 1928).

de un paréntesis de emergencia entre dos situaciones parlamentarias, o de un «régimen dictatorial militar-corporativo»<sup>2</sup> nos decantamos por la proporcionada por Ben-Ami, que sintetiza sus bases ideológicas y pone el acento en la utilización de la coerción y el populismo para permitir su consolidación:

Fue un régimen sincrético de militarismo, regeneracionismo costista, tradicionalismo, «revolución desde arriba» maurista y antisindicalista, que no actuó como una dictadura provisional apoyada en la simple represión, sino que trató de dotarse de una base de masas más o menos encauzada por un partido oficial, tutelada desde el Estado y que no tuvo ninguna autonomía ni futuro político fuera del régimen que impulsó su nacimiento.<sup>3</sup>

Esta etapa es considerada un intento de compaginar tradicionalismo y modernidad, y de ella se remarcan los avances en la construcción de infraestructuras, o la asunción de las reivindicaciones de movimientos feministas relacionadas con la incorporación de las mujeres a todos los ámbitos de la enseñanza y con su participación en la vida política del país.

Ciertamente se aumentó el número de mujeres escolarizadas en todos los niveles y, sobre todo, se favoreció su acceso al ámbito público, ya que fueron designadas las primeras concejales y alcaldesas,<sup>4</sup> y 13 miembros de la Asamblea Consultiva, entre las que se encuentran intelectuales y docentes —María de Maeztu, Blanca de los Ríos, Micaela Díaz o Natividad Domínguez—.<sup>5</sup> Además, se aprobó un Estatuto Municipal el 8 de marzo de 1924 que permitiría el voto a las mujeres siempre y cuando no estuvieran casadas o ejercieran la prostitución.

Su deseo de proporcionar una «respuesta de orden»<sup>6</sup> a los conflictos de carácter social, económico y político, hará que sus logros sean más

---

<sup>2</sup> José Luis Gómez Navarro, *El régimen de Primo de Rivera. Reyes, Dictaduras y dictadores* (Madrid: Cátedra, 1991), 82.

<sup>3</sup> Shlomo Ben-Ami, *La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)* (Barcelona: Planeta, 1984), 255.

<sup>4</sup> Gloria Nielfa Cristóbal (coord.), *Mujeres en los gobiernos locales* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015).

<sup>5</sup> Isabel Grana-Gil, Guadalupe Trigueros Gordillo y Victoria Robles Sanjuán, *Las primeras mujeres congresistas en España durante la dictadura de Primo de Rivera* (Porto: ISCHE, 2019).

<sup>6</sup> Eduardo González Calleja, *La España de Primo de Rivera. La modernización autoritaria 1923-1930* (Madrid: Alianza editorial, 2005), 200.

defendibles en el aspecto material que en lo concerniente a la vida intelectual y política, al valerse de mecanismos coercitivos para sancionar a aquellas personas que infringían la abundante normativa que, de manera sucesiva y constante, promulgó contra las ideas nacionalistas, liberales y disolventes que entraban en conflicto con su proyecto centralista, católico y de patriotismo español. De entre esta normativa destaca, por sus consecuencias, la R.O. de 13 de octubre de 1925<sup>7</sup> sobre «propagandas antipatrióticas y antisociales» utilizada especialmente para reprimir a docentes acusados de difundirlas dentro o fuera de las aulas.

De manera simultánea, fueron objeto de sanciones las mujeres que mostraron disidencias —en su vida cotidiana o mediante escritos y conferencias—, con el modelo de mujer de la Dictadura, que seguía concibiendo «a la mujer ideal como la madre y la esposa sostén del hogar».<sup>8</sup>

Entre los casos de intelectuales sancionadas, cabe mencionar los de las profesoras Josefa Úriz<sup>9</sup> y Carmen García de Castro,<sup>10</sup> expulsadas de sus cátedras en 1925 y 1929 respectivamente, por recomendar a sus alumnas de la Normal la lectura de libros con ideas «disolventes y peligrosas», de los que se menciona *La condición social de la mujer*, de Margarita Nelken, o *Gargantúa y Pantagruel*, de Rabelais;<sup>11</sup> y los de las tres inspectoras objeto de este estudio. En ambos se observa que es objeto de represión la defensa de un modelo de mujer comprometida, independiente, y con criterio propio.

<sup>7</sup> *Gaceta de Madrid*, 287 (14 de octubre de 1925).

<sup>8</sup> Isabel Grana Gil, Guadalupe Trigueros Gordillo y Victoria Robles Sanjuán, «Participación Política y Educación de las Mujeres durante la Dictadura de Primo de Rivera: las Asambleístas», *Historia Social y de la Educación*, Vol. 11, 1 (Febrero 2022): 88.

<sup>9</sup> Manu Martorell, Salomó Marqués, y M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz. *Pioneras. Historia y compromiso de las hermanas Úriz Pi* (Pamplona: Txalaparta, 2018).

<sup>10</sup> M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz, *Mestres valencianes republicanes* (València: PUV, 2020), 125-152; y M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz y Blanca Juan Agulló, *Mestres de mestres. 150 anys de formació de mestres valencianes* (València, PUV, 2020).

<sup>11</sup> Véase un detenido análisis de dichos procesos sancionadores en M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz, «Represión de la libertad de cátedra en la educación de las mujeres durante la dictadura primorriverista», *Historia Social y de la Educación*, vol. 11, 2 (junio 2022): 129-154.

## LA REPRESIÓN DE LA INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA EN LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA

«El más agudo período de crisis» que atravesó la escuela, fue la calificación que Antonio Ballesteros Usano, dio a la obra de los siete años de dictadura primorriverista.<sup>12</sup> Una crisis especialmente visible en la inspección de primera enseñanza que se convierte en «un simple instrumento de la acción política del equipo gobernante»<sup>13</sup> a causa de la intervención de diferentes instancias gubernativas encargadas de mantener una férrea vigilancia de carácter político sobre la institución escolar y sus funcionarios, entre los que destacan inspectores e inspectoras cuya función es, precisamente, supervisar y garantizar el cumplimiento de las leyes.

Aunque la dictadura promulgó desde su inicio una legislación represiva de libertades que afectó a toda la sociedad, en el caso de la inspección el período comprendido entre el 29 de agosto de 1924 y el 19 de abril de 1928 es el que marca la pérdida de su independencia —elemento necesario para el ejercicio de la función inspectora—<sup>14</sup> y la convierte en sujeto y objeto de control mediante un complejo entramado normativo.

De entre estas medidas que contribuyeron a que se produjera una «desarticulación total»<sup>15</sup> de la inspección destacaríamos tres:

1. Sustitución de los inspectores en sus visitas por Delegados gubernativos.

La R.O. de 29 de agosto de 1924,<sup>16</sup> crea la figura de los Delegados gubernativos, quienes gozaron de la máxima autoridad como representantes y delegados del Gobernador civil de la provincia. Les otorga amplias facultades para su intervención en la enseñanza —podían ordenar

<sup>12</sup> José Joaquín Martí Ferrándiz, *Utopías y desengaños en las políticas educativas de la II República. La inspección del sistema escolar* (València: Tirant lo Blanch, 2003), 83.

<sup>13</sup> Antonio Molero Pintado, «La trayectoria histórica del servicio de Inspección», en *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa*, coord. Eduardo Soler Fierrez et al. (Madrid: Editorial Escuela Española, 1995), 239.

<sup>14</sup> Alfredo Mayorga Manrique, *La inspección educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España. 1849-1999* (Madrid: Santillana, 2000), 81.

<sup>15</sup> J. Alfredo Jiménez Eguizábal, *La inspección de primera enseñanza en la segunda república (1931-1936)* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, ICE, 1984), 54-55.

<sup>16</sup> *Gaceta de Madrid*, 248 (4 de septiembre de 1924).

una visita extraordinaria, reunir las Juntas Municipales, informar los expedientes de los maestros y visitar en cualquier momento las escuelas públicas y privadas incurriendo en responsabilidad quien lo dificultara—,<sup>17</sup> extendiendo su autoridad sobre los inspectores, quienes debían avisar de oficio cuando entraran en el partido judicial a visitar una escuela por si el Delegado quería presenciar la visita. Una atribución de funciones que se solapa con las de la Inspección profesional, lo que comporta un ataque a la independencia profesional, relegando a los inspectores a meros colaboradores de los delegados gubernativos.<sup>18</sup>

## 2. Conversión de la inspección en un instrumento represivo.

Entre las normas que la Dictadura promulgó dirigidas a reprimir ideas nacionalistas, liberales y disolventes, destacan la R.O. de 12 de diciembre de 1924<sup>19</sup> y la ya mencionada R.O. de 13 de octubre de 1925 sobre propagandas antipatrióticas y antisociales. Ambas tuvieron efectos represivos sobre los cuerpos docentes, que se verían sometidos a una especial vigilancia y control, sobre todo porque se incitaba a sus miembros a la delación de actitudes contrarias a las emanadas del gobierno y se encomendaba a la inspección educativa funciones policiales, puesto que, con motivo de las visitas a las escuelas, debían enterarse los Inspectores de «la conducta que los Maestros observen y si esta fuere de pernicioso ejemplo en la localidad, o, si comprobaran que el maestro se dedica a propagandas antipatrióticas o demoledoras del orden social establecido, procederían a la formación del oportuno expediente».<sup>20</sup>

También serían encargados de perseguir determinados escenarios en las autonomías con lengua y cultura propias, indicando que

<sup>17</sup> M.<sup>a</sup> Teresa López del Castillo, «El acceso a la inspección profesional en el sistema educativo español: 1849-1936», en *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa*, coord. Eduardo Soler Fierrez (Madrid: Editorial Escuela Española, 1995), 157.

<sup>18</sup> Una detallada exposición de este conflicto se encuentra en Alexandre Camacho Prats, «Los Delegados gubernativos durante el mandato de Primo de Rivera. Injerencias de inspección política en la escuela frente a la Inspección pedagógica profesional». *Educa Nova: colección de artículos técnicos de educación*, 9, (2019):109-120; y, del mismo autor, «La inspecció de l'ensenyament en èpoques convulsos del segle XX a Espanya: de Primo de Rivera a Franco». En *Educar en temps de guerra* (Valencia: Universitat de València y Institució Alfons el Magnànim, 2016), 424-425.

<sup>19</sup> *Gaceta de Madrid*, 348 (13 de diciembre de 1924).

<sup>20</sup> López del Castillo, «El acceso a la inspección», 157.

Los Inspectores de Primera enseñanza, en las visitas que realicen, examinarán los libros de texto en las Escuelas, y si no estuvieran escritos en español o contuvieren doctrinas de tendencias contrarias a la unidad de la Patria [...] las harán retirar inmediatamente de las manos de los niños y procederán a formar expediente al maestro, suspendiéndole de empleo y medio sueldo y dando cuenta a V.E.<sup>21</sup>

Completando la normativa, en junio de 1926, Martínez Anido «montó una red de inteligencia con el propósito de espiar a los inspectores»<sup>22</sup> ordenando a los delegados que los vigilaran y enviaran a los gobernadores civiles informes políticos y morales.

La Inspección quedó así despojada de su carácter técnico y se convirtió en instrumento represivo.

3. Anulación del derecho de inamovilidad y traslados y destituciones por razones de carácter político o por intereses personales.

La inamovilidad de sus destinos había sido una de las mayores conquistas profesionales de la inspección.<sup>23</sup> Su pérdida fue consecuencia de la resistencia y negativa, en algunos casos, de inspectores e inspectoras a ejercer la acción delatora y represora que se le había encomendado. Como respuesta se promulgó el R.D. 16 de abril de 1926<sup>24</sup> firmado por Eduardo Callejo, que establece en su art. 1.º que «El Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes podrá, mediante Real orden acordada en Consejo de Ministros, adscribir libremente a los Inspectores de primera enseñanza a la provincia donde sean convenientes sus servicios», perdiendo su derecho de inamovilidad de la plaza que habían ganado por concurso o por sus calificaciones, si procedían de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (EESM).

---

<sup>21</sup> R.O. de 13 de octubre de 1925. Artículo 2.º. *Gaceta*, 287.

<sup>22</sup> Alejandro Quiroga Fernández de Soto, *Haciendo españoles. La nacionalización de las masas en la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)* (Madrid: Centro de Estudios políticos y constitucionales, 2008), 207.

<sup>23</sup> Molero, «La trayectoria histórica», 239.

<sup>24</sup> *Gaceta de Madrid*, 107 (17 de abril de 1926).



La medida se justifica por la «necesidad de dar una mayor flexibilidad a la misión de los Inspectores que permita acomodarla a las variadas exigencias de la realidad y obtener el mejor rendimiento de su trabajo»; y en su art. 2.º se faculta al Ministerio para modificar la distribución de zonas entre los inspectores de cada provincia.

Una disposición en apariencia de carácter técnico que responde a criterios de eficiencia, aunque, en realidad, esconde un sentido eminentemente político pues afirma que los inspectores «dada la representación que ostentan y la libertad que exige su designación, por el carácter delegado de sus funciones, han de hallarse plenamente asistidos de la confianza de quien los nombre». El criterio es, por tanto, la afinidad o no con la Dictadura, aspecto que se verá demostrado con su aplicación en los años siguientes, convirtiendo al art. 1.º en un auténtico comodín que se utiliza para enviar a inspectores a provincias distintas de su plaza consolidada, sin más razón que la voluntad ministerial puesta al servicio de las conveniencias políticas, sin necesidad de incoar expedientes. Un criterio que será evidente en la mencionada R.O. de 19 de abril de 1928 que ordena el traslado de sus destinos de diecisiete miembros de la Inspección; y en las órdenes sucesivas cubriendo vacantes y estableciendo plazas de nueva creación, a las que fueron destinados miembros de la inspección que eran favorecidos por las autoridades gubernativas, y a las que no hubieran podido acceder en concursos ordinarios.

La flexibilidad establecida «por el bien del servicio», acaba así sirviendo a intereses particulares.<sup>25</sup>

### SANCIONES ARBITRARIAS EN LA INSPECCIÓN FEMENINA DE PRIMERA ENSEÑANZA: LOS CASOS DE JOSEFA HERRERA, ÁNGELA SEMPERE Y LEONOR SERRANO

La naturaleza discrecional e inapelable de los traslados favorece su abuso como método de sanción encubierta. Al no precisar la incoación de un expediente, no se especifican las causas de los traslados ni se permiten alegaciones a los mismos. Si se añade la arbitrariedad, se crea una indefensión característica de los regímenes dictatoriales, que ven aumentado su poder coercitivo al añadir la incertidumbre al miedo a ser

<sup>25</sup> López del Castillo, «El acceso a la inspección», 157.

sancionado. Además, al no existir plazos para responder a los inexistentes cargos ni dar respuesta a los recursos, la dilación temporal es una herramienta coercitiva más para procurar la obediencia, ya que, en este espacio indeterminado de tiempo de sanción, las personas implicadas han de comportarse de manera adecuada para no agravar el castigo.

### La Real Orden de 19 de abril 1928: castigar desobediencias, premiar lealtades

La R.O. de 19 de abril de 1928<sup>26</sup> dispone el traslado de doce inspectores y cinco inspectoras de primera enseñanza (ver cuadro 1). Esta medida puede enmarcarse dentro de la acción dirigida a combatir el separatismo, que se concretó en la prohibición del uso del catalán en instancias oficiales, y en el intento de hacer desaparecer las conquistas de renovación pedagógica que habían surgido desde comienzos de siglo, sobre todo promovidas o relacionadas con instituciones entre las que destacan la Mancomunitat de Catalunya o l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, que fueron suspendidas. Las escuelas y el mundo del Magisterio catalán fueron puestos bajo su punto de mira<sup>27</sup> hecho que implica de manera directa a la Inspección.

**Cuadro 1. Miembros de la inspección afectados por la R.O. 19 de abril de 1928. Plazas de origen y destino**

INSPECTOR/A	Origen	Destino
Mariano Lampreave Compais	Palencia	Barcelona
Antonio Michavila Vila	Lleida	Barcelona
José García Cons	Zaragoza	Barcelona
José Galisteo Soto	Segovia	Barcelona
Félix Isaac y Faro de la Vega	Valle de Aran	Barcelona
Carmen Castilla Polo	Teruel	Barcelona
M. <sup>a</sup> Ángela Trinxé Velasco	Zaragoza	Barcelona

<sup>26</sup> *Gaceta*, 111.

<sup>27</sup> Josep González-Agàpito et al., *Tradició i renovació pedagògica, 1898-1939: història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. (Barcelona: IEC-Publicacions Abadia de Montserrat, 2002), 283.

INSPECTORA/A	Origen	Destino
Manuel Ibarz Borrás	Barcelona	Castelló
José María Xandri Pi	Barcelona	Zaragoza
Manuel Rueda González	Barcelona	Almería
Andrés Roco Jarones	Barcelona	Segovia
Emilio Soler Forns	Barcelona	Palencia
Salvador Grau Martí	Tarragona	Albacete
Josefa Herrera Serra	Tarragona	Baleares
Emilio Montserrat Colas	Castelló	Tarragona
Ángela Sempere Sanjuán	Baleares	Tarragona
Leonor Serrano Pablo	Huesca	Zaragoza

Si analizamos el grupo de inspectores, encontramos que cinco, que tenían plaza en Barcelona, y uno en Tarragona, fueron trasladados con carácter forzoso a otras provincias fuera de territorio catalán: Castelló, Zaragoza, Almería, Segovia, Palencia y Albacete. Existe un amplio consenso en que el motivo que subyace a esta medida es su identificación con presupuestos nacionalistas catalanes y su oposición a delatar a los maestros que compartían dicha ideología.<sup>28</sup> Sus plazas fueron ocupadas por otros seis, trasladados desde las provincias mencionadas, siendo en este caso su afinidad con el régimen dictatorial la que favoreció la mejora de sus destinos.<sup>29</sup>

En lo concerniente a las cinco inspectoras afectadas por la misma orden, debe manifestarse que mientras dos de ellas, Ángela Trinxe y Carmen Castilla, fueron ciertamente recompensadas con una plaza en Barcelona a la que no habrían podido acceder por méritos propios, las otras tres fueron sancionadas con el traslado a destinos de menor categoría profesional.

<sup>28</sup> Josep M. Roig Rosich, *La Dictadura de Primo de Rivera a Catalunya. Un assaig de repressió cultural*. (Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1992), 334-335.

<sup>29</sup> Para conocer sus trayectorias consultar Luis Batanaz Palomares, *La inspección de primera enseñanza durante la guerra civil y el primer franquismo (1936-1943), Represalia y desgarramiento*. (Córdoba: SPU, 2011).

Sobre estas tres inspectoras, objeto de nuestro estudio, debe apuntarse que el criterio de afinidad con el nacionalismo catalán pudo influir solo en el caso de Josefa Herrera, y no sería el de mayor peso. Hay que profundizar, por tanto, en sus trayectorias para tratar de dilucidar cuáles pudieron ser las causas motivadoras de las sanciones, teniendo presente que en los estudios hasta ahora realizados se ha descuidado la perspectiva de género, que, proponemos, fue relevante en dichos casos pues sus procesos apuntan a cargos como la desobediencia a las autoridades, la solidaridad con docentes sancionadas, y la defensa de ideas consideradas «perniciosas y disolventes» para las mujeres, conductas motivo de sanción en todos los casos, y, sobre todo, en el de las mujeres ya que son muestras de un criterio propio y progresista incompatible con el paradigma de feminidad de la dictadura.

Podemos apuntar algunos aspectos en común entre ellas: habían cursado estudios en la EESM<sup>30</sup> —Leonor en la primera promoción de Ciencias, Josefa y Ángela, en la 7.<sup>a</sup> de Letras— recibiendo la influencia de la ILE y, en especial, de María de Maeztu —miembro de la Asamblea Consultiva de Primo de Rivera, y directora de la Residencia de Señoritas— con quien mantuvieron una relación estrecha, en el caso de Josefa y Ángela al alojarse en la Residencia durante varios años, y en el de Leonor, por ser compañeras de curso en la EESM.

### **La sanción a la inspectora Josefa Herrera Serra**

Josefa Herrera<sup>31</sup> se incorpora a la plaza de Inspectora de Primera enseñanza en Tarragona, en julio de 1920. Allí desarrollará una labor sin incidentes de relieve, exceptuando enfrentamientos puntuales con alguna maestra a la que recrimina por no cumplir con sus obligaciones. Hablaba y escribía en catalán, aunque no constan actividades públicas ni

---

<sup>30</sup> Antonio Molero Pintado, y M.<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés (eds.), *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)* (Alcalá de Henares: Dep. de Educación Universidad de Alcalá de Henares, 1989).

<sup>31</sup> Granyena de les Garrigues, 1890- Barcelona, 1980. Maestra por la Normal de Barcelona, trabaja entre 1912-1914 en la escuela Vallparadís de Terrassa, dirigida por Alexandre Galí, con quien contraerá matrimonio en 1916. Ejerce en Barcelona hasta 1915 cuando pide excedencia para estudiar en Madrid.

profesionales que la relacionaran con el nacionalismo, aspecto que sí afectaba a su esposo, el conocido pedagogo Alexandre Galí.<sup>32</sup>

En 1926 la Dictadura —a través del director general de Primera Enseñanza— le habría ofrecido, de manera privada, un traslado a una plaza mejor<sup>33</sup> en virtud de la movilidad aprobada por el Régimen, lo que apunta a que no era una inspectora problemática y puede indicar una cierta connivencia con la dictadura tal y como se intuye en su respuesta:

No obstante, siempre dispuesta a colaborar a la obra total de la enseñanza patria, caso de tener que dejar la plaza de Tarragona, la única que podría interesarme sería Barcelona, si bien en el caso actual de la vacante de la Sra. Serrano tampoco tiene interés para mí, mientras no quede resuelto el expediente que seguramente debe formarse a dicha Sra. Siento de manera muy viva el compañerismo. Sé por experiencia lo que supone la separación de una familia y mientras no queden depurados los hechos que acrediten la culpabilidad o no culpabilidad de dicha Señora, sentiría ocupar la plaza que ella dejó contra su voluntad.<sup>34</sup>

Las razones que aduce para rechazar dicha plaza, de la que había sido desplazada forzosamente Leonor Serrano, nos muestran su sentido de la justicia, el compañerismo y la sororidad. Finalmente, por R.O. se decreta su traslado forzoso a Baleares, castigo que se ve agravado por la ruptura de la convivencia familiar, ya que su marido permanece en Barcelona mientras ella se ve obligada a mudarse a Palma con sus cuatro hijos.

Al no existir ningún documento oficial que explicita las causas, la propia Josefa ofrece tres posibles:

- a) No haber denunciado ni contribuido al atropello de Maestros dignos, que no se prestaban a manejos políticos de la situación.

<sup>32</sup> Véase Jordi Galí i Herrera, *Alexandre Galí i el seu temps* (Barcelona: Proa, 1995).

<sup>33</sup> Jordi Galí i Herrera, «Una història exemplar: el cas de depuració de Josefa Herrera i Serra», en *Mestres i exili*, eds. Conrad Vilanou y Josep Monserrat (Barcelona: PUB, 2003), 92.

<sup>34</sup> Josefa Herrera, 5 de julio de 1926, Fons Alexandre Galí-Josepa Herrera, caps 19/2. Biblioteca de Catalunya (BIBC).

- b) No haber atendido las indicaciones hechas por el Rectorado que inducían a solicitar la Inspección femenina de Barcelona, vacante por traslado forzoso de la titular Sra. Serrano.
- c) No haber consentido en firmar un documento en contra de D.<sup>a</sup> Josefa Úriz profesora de la Normal de Lérida, por sus ideas avanzadas y su actuación profesional. La Sra Bertrán profesora de la escuela Normal de Tarragona, mantuvo idéntica actitud y puede dar testimonio de nuestras afirmaciones.<sup>35</sup>

En busca de justicia, Josefa escribe a María de Maeztu, con la que había establecido relaciones de amistad desde su época de residente, para solicitarle que influya en el ministerio para suprimir la sanción. La respuesta de Maeztu revela que el director general de primera enseñanza le había manifestado que ni él ni el ministro podían hacer nada «porque el acuerdo había sido tomado en Consejo de Ministros y que obedecía a la política general del Gobierno». Y le recomienda «obediencia y silencio»:

acatar la orden y trasladarse en la seguridad de que tanto él como el Ministro están dispuestos a hacer todo lo que puedan para complacer a usted en la primera ocasión que se presente. Escríble usted una carta (no instancia sino una carta) afectuosa y cordial ya que él no tiene la culpa de nada diciéndole que usted no ha pedido su traslado a Mallorca y que en la primera ocasión que se presente desearía usted —ya que ahora se apresta a cumplir obediente la orden— ser trasladada a la población que usted indique. Veo difícil que accediesen al traslado a otra población catalana, pero en cambio podrían enviarla, se me ocurre a mí, a algún sitio que fuese lo más próximo a Cataluña. De todos modos escriba usted al Sr. Suárez Somonte y él procurará atender su ruego.<sup>36</sup>

La auténtica razón de la sanción sigue oculta. Puede haber sido el catalanismo al que parece aludir María de Maeztu al hacer referencia a

---

<sup>35</sup> Josefa Herrera, «Carta al ministro de Instrucción Pública», 17 de agosto de 1937, Fons Alexandre Galí-Josepa Herrera, caps 19/2. BIB C.

<sup>36</sup> María de Maeztu, «Carta a Josefa Herrera», 30 de abril de 1928, Fons Alexandre Galí-Josepa Herrera, caps 19/2. BIBC.

la dificultad de trasladarla a otra población catalana, o su alusión a la política general del gobierno. Consideramos más plausible la negativa a denunciar a compañeras, opción recogida en la prensa, una vez caída la dictadura, y puesta de relieve por Alexandre Galí, quien, al exponer la causa de traslados de los inspectores por esta R.D. afirma «*que no es produïen les denúncies i persecucions que el Dictador volia*» y añade, creemos que con ironía, que su esposa fue «*l'única inspectora que fou honorada per la disposició i trasladada a les Balears*». <sup>37</sup>

La solidaridad con las maestras, con Josefa Úriz<sup>38</sup> y Leonor Serrano, y su negativa a respaldar sus sanciones, ciertamente cuestionaba su legitimidad y la del régimen que las imponía. A falta de documentación más explícita, nos quedamos con los tres argumentos que arguye, reafirmados por su moderada postura política y su catolicismo explícito.

Por otra parte, debe añadirse que, aunque María de Maeztu comenta que en cuanto puedan la trasladarían, cuando la Dictadura creó nuevas plazas en Barcelona, fueron ocupadas por inspectoras adictas, sin méritos ni antigüedad para ellas:

en el momento en el que se creaban nuevas plazas de inspección, a las que con seguridad hubiéramos tenido derecho en legítimo concurso. Estas plazas fueron cubiertas por personal con menos derechos legales, que nosotros. Una de las inspectoras que ocupó plaza, ingresaba con ella en la carrera.<sup>39</sup>

Finalizada la Dictadura, cuando en 1930 sale a concurso la plaza dejada por la inspectora Carmen Isern, la solicita y obtiene. El 10 de marzo de 1930 deja Mallorca camino de Barcelona. La Dictadura primorrista era ya un triste recuerdo.

<sup>37</sup> Alexandre Galí i Coll, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: 1900- 1936. Vol. 04. Llibre I.* (Barcelona: Fundació Alexandre Galí. 1978), 102. Galí no menciona las otras dos inspectoras sancionadas, actitud que parece confirmar la nula identificación con los presupuestos del nacionalismo catalán de Serrano y Sempere.

<sup>38</sup> Para ampliar información sobre el caso de la sanción a la normalista Josefa Úriz, véase Martorell, Marqués y Agulló, *Pioneras*.

<sup>39</sup> Herrera, «Carta al ministro».

## La sanción a la inspectora Ángela Sempere Sanjuán

Ángela Sempere<sup>40</sup> se incorpora a la plaza de Inspectora de Primera enseñanza en Baleares en julio de 1920. Desarrollará un excelente trabajo en Palma,<sup>41</sup> junto con el inspector jefe Joan Capó y colaborará, entre otras propuestas renovadoras, en el desarrollo del *Museo Pedagógico*<sup>42</sup> y publicará artículos en *El Magisterio Balear*.

En 1927 a su actividad pedagógica añade un compromiso cívico y feminista al formar parte de la asociación *Sociedad Fomento del Civismo*, siendo vocal de su Junta Directiva, presidida por el profesor normalista Eyaralar, en un momento en el que se le desea imprimir un carácter social y progresista. Dentro de la sociedad tendrá una destacada participación en temas educativos y feministas, pronunciando conferencias, publicando artículos en *La Vanguardia Balear* —su órgano de prensa—, y siendo promotora de la *Sección Femenina de la Sociedad Fomento del Civismo* desde la que impulsará la creación de escuelas de mujeres,<sup>43</sup> intercambio de correspondencia en inglés, excursiones artísticas, clases de taquigrafía, de corte y confección, cursillos de economía doméstica, puericultura, mecanografía y apoyará el sufragio femenino.

Su traslado coincide con la actuación de esta Junta de marcado carácter progresista lo que, a falta de un expediente que explicita los motivos, y teniendo en cuenta las notas publicadas en la prensa del momento, nos induce a pensar que jugó un papel fundamental en el mismo su participación activa en dicha Sociedad.

Así, *La Vanguardia Balear* se hace eco de que la Junta directiva remitió una solicitud al Jefe del Gobierno en la que expresaba su «hondo pesar» por «la separación de su cargo» y «la satisfacción que les causaría verla pronto reintegrada a su cargo en Baleares».<sup>44</sup> Se comenta también

---

<sup>40</sup> Banyeres de Mariola 1889-València 1971. Maestra por la Normal de Alacant, trabaja en València hasta 1915 cuando se traslada a Madrid.

<sup>41</sup> «Expediente personal Ángela Sempere Sanjuán», educación, Legajo 21811, Archivo General de la Administración (AGA).

<sup>42</sup> Francesca Comas, *Els viatges pedagògics i la renovació educativa. Les relacions de la JAE amb les Balears* (Palma: Documenta Balear, 2007), 163.

<sup>43</sup> César Mateu Álvaro, «La incidencia en Mallorca de la legislación de la segunda república española» (Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears, 2012), 371.

<sup>44</sup> «Sentido traslado», *La Vanguardia Balear*, 12 de mayo de 1928.



que, de manera explícita, la inspectora no desea que haya reclamaciones. Una semana después recoge que, en el banquete de despedida que dieron en su honor sus compañeros docentes —no se hace mención a la presencia de autoridad alguna—, no hubo brindis, acabando la nota con un «boca cerrada».<sup>45</sup>

Todo parece indicar, pues, que la orden respondía al objetivo de separarla de la acción cívica y feminista que estaba desempeñando. Afirmación que nos refrenda el hecho de que, tras su traslado, se produjo una escisión en la Sociedad por parte de sus elementos más progresistas y dejaron de publicarse las páginas Femenina y de Enseñanza, desapareciendo, así mismo, su Sección femenina.

Su carácter punitivo parece confirmarse en su correspondencia con Josefa Herrera, con la que mantiene una relación de amistad desde que eran estudiantes, «aquí se ha trabajado para conseguir que me quedara, pero ha sido en vano. Nada puede hacerse. Hemos de acatar las órdenes dadas. Repito que hablaremos cuando vaya, si es que la puedo ver».<sup>46</sup>

En el mismo escrito se ofrece, en una muestra de sororidad, a ir inmediatamente a tomar posesión de la plaza de Tarragona para que ella pueda, con tiempo suficiente, organizar su traslado a Palma con su numerosa familia.

En septiembre de 1928, por traslado no solicitado, pasará a ocupar la plaza de Tarragona, de la que es desplazada Josefa Herrera.

### Las tres sanciones de la inspectora Leonor Serrano Pablo

La trayectoria inspectora de Leonor Serrano<sup>47</sup> puede considerarse modélica. Muy activa en su profesión, fue una de las primeras que ejercieron en la zona de inspección de Barcelona (1913) y había mantenido excelentes relaciones con todas las administraciones públicas de diferente signo

<sup>45</sup> «Ángela Sempere», *La Vanguardia Balear*, 19 de mayo de 1928.

<sup>46</sup> Ángela Sempere. «Carta a Josefa Herrera», Fons Alexandre Galí-Josepa Herrera, caps 19/2. BIBC.

<sup>47</sup> Hinojosa de Calatrava 1890-Madrid 1942. Puede consultarse su biografía en M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz. «Leonor Serrano i Pablo. El dret a l'educació i la promoció social i cultural de la dona» en Joan Soler (coord). *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX. Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. (Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2015), 125-138.

político, incluidas las impuestas tras el golpe de estado de Primo de Rivera. Intervino en la confección del mapa escolar de Barcelona cuando la ciudad era referencia de renovación pedagógica en Europa por los planes de escolarización, de construcciones escolares y de renovación impulsados por el Ayuntamiento y la *Mancomunitat*.<sup>48</sup> Conferenciante habitual en los círculos culturales y feministas de la ciudad, tras realizar varios cursos con la Dra. Montessori en Italia fue una de las principales introductoras y difusoras de su pedagogía. Además, publicó *La educación de la mujer de mañana*, auténtica obra de referencia sobre la educación de las mujeres desde una mirada de modernidad.

Después de sucesivas solicitudes, accede en 1926 a una beca de la JAE junto con su esposo, también inspector de enseñanza primaria de Barcelona, José M.<sup>a</sup> Xandri Pich. Ambos recorren diferentes países de Europa para estudiar *in situ* experiencias pedagógicas con la intención de llevarlas a la práctica en Barcelona. La Dictadura provocará una sanción que truncará sus planes de renovación pedagógica.

El 12 de abril de 1926 es desterrada de Barcelona de manera fulminante. Detenida por la policía a las nueve de la noche en el recinto de la Universidad en donde estaba reunida al ser miembro de un Tribunal de oposiciones de Magisterio, es conducida al tren con destino a Castelló, y desterrada a esta ciudad siguiendo una orden del Ministerio de Gobernación<sup>49</sup> hecha cumplir por el gobernador civil de Barcelona, Joaquín Milans del Bosch:

Sin perjuicio del expediente que se formará por Instrucción Pública, sírvase VE disponer inmediatamente el destierro a Castellón de la Inspectora de Primera Enseñanza doña Leonor Serrano, que deberá salir para dicho punto sin tardanza, y presentarse a aquel Gobernador, al que VE avisará por telégrafo. Lo que comunico a V para su conocimiento y efectos consiguientes.<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Cèlia Cañellas y Rosa Toran, *Escolaritzar Barcelona. L'ensenyament públic a la ciutat 1900-1979* (Barcelona: MUHBA, 2020).

<sup>49</sup> El ministro era Severiano Martínez Anido, gobernador civil de Barcelona entre 1920 y 1922, conocido por su represión a los anarquistas a los que aplicaba «la ley de fugas».

<sup>50</sup> «Copia del telegrama incluido en carta de Leonor Serrano», Legajo 109, Exp. 4816, Archivo Histórico Nacional (AHN).

Los motivos del destierro y la necesidad de la inmediatez de su cumplimiento no se exponen en ningún expediente abierto previamente, por lo que tan solo restan hipótesis sobre su causa. Según la propia Leonor, la razón fue que «El Rector de la Universidad quiso imponernos [al tribunal de oposiciones] oficialmente una lista de cincuenta y dos recomendadas para noventa y seis plazas. ¡Más de la mitad para él!».<sup>51</sup>

Tras los aprobados se apunta la existencia de un negocio que superaba las 100.000 pesetas, por lo que su negativa a colaborar en lo que consideraba una injusticia motivaría la sanción, hecho que, lógicamente, no podía hacerse público. Ciertamente el funcionamiento y resultados de la oposición fueron cuanto menos confusos, siendo impugnada por el hermano de una de las opositoras, Ramón Chavarría Tellado, al que no se le dio la razón, a pesar de reconocer el Ministerio las irregularidades ocurridas en ella.<sup>52</sup>

Desde las diferentes instancias gubernativas se apela al catalanismo demostrado por la inspectora en su libro *La educación de la mujer de mañana* (1923), en donde alababa tesis favorables al nacionalismo catalán al referirse, en términos elogiosos, a las instituciones promovidas por la Mancomunidad catalana para la educación de las mujeres. El párrafo en el que presuntamente se basa la sanción es el siguiente:

No cabe duda que los poderes regionales de Cataluña han abierto a la mujer un amplio margen de confianza, y buscan por todos los medios posibles su colaboración en los ideales nacionalistas, pues ella será el más firme apoyo en la reconstitución de la patria catalana, términos subrayados tanto por el cardenal-arzobispo de Tarragona y el obispo de Barcelona, cuanto por el presidente de la Mancomunidad y diputados y prohombres del

<sup>51</sup> «Expediente personal Leonor Serrano de Pablo», educación 32/51/16754, AGA.

<sup>52</sup> Véase la R.O. de 27 de marzo de 1927, *Gaceta de Madrid*, 94 (4 abril 1927), en que se detalla el proceso de recurso y las acusaciones vertidas sobre Leonor Serrano por el Sr. Chavarría de «ser autora del libro “La educación de la mujer de mañana”, en el que sostiene teorías de carácter impío, herético, inmoral, vejatorio para los cuarteles y separatistas; que es público que colaboró en casi todas las fases político-culturales que llevaron a cabo los grupos políticos de la barriada, camarilla catalanista». Dichas acusaciones contrastan con las realizadas por el vocal sacerdote del Tribunal Dr. Alós de Deu, en las que acusaba de separatista al Sr. Chavarría.

catalanismo, convocados ante sus miles de asociadas por la fundadora, viuda de Verdaguer, y la ponente Sra. Sensat.<sup>53</sup>

Esta es la causa que responde a la solicitud de información que sobre la misma dirigen varias autoridades al Gobernador civil de Barcelona. Así, el Sr. Mayandía, de la Secretaría del Consejo de Ministros, le escribe<sup>54</sup> tras recibir una carta de José María Xandri, en donde argumenta la españolidad de la inspectora y su coincidencia con los presupuestos monárquicos y de Primo, quien la había felicitado por la organización de diversos actos en Barcelona en honor de los reyes y del propio Dictador.<sup>55</sup> La respuesta de Milans del Bosch es que, desde el 10 de febrero, ya se había remitido al Ministro de Gobernación el libro de la inspectora para ser sometido a análisis por los párrafos relacionados con el catalanismo y por atentar contra la moral, «como por ejemplo decir a las niñas “que la mujer es una fábrica de hacer hijos”». En consecuencia, se le había abierto expediente por el Ministerio de Instrucción Pública y el 12 de abril (sin resolver) el Ministro de Gobernación había decretado el destierro a Castelló, coincidiendo con que «se hallaba a la sazón presidiendo un tribunal de oposiciones para Maestras».<sup>57</sup>

¿Una sanción de cumplimiento inmediato por un libro publicado cuatro años antes y que se encontraba en proceso de análisis desde hacía dos meses? Cobra mayor sentido la explicación ofrecida anteriormente y que expondrá en 1930 públicamente Luis Bello, de que la causa real subyacente sería su estricto sentido de la justicia, demostrado en su actuación en el Tribunal de oposiciones en «su firmeza en resistir injerencias y presiones de ningún género, sirviendo de obstáculos para la concesión injusta de determinado número de plazas».<sup>58</sup> También Alexandre

---

<sup>53</sup> Leonor Serrano, *La educación de la mujer de mañana* (Madrid: Sucesores de Hernando, 1923), 305.

<sup>54</sup> Mayandía, «Carta al Gobernador Civil de Barcelona», 27 de abril de 1926, Legajo 109, Exp. 4816, AHN.

<sup>55</sup> José María Xandri, «Carta dirigida al Presidente del Directorio», 21 de abril de 1926, Legajo 110, Exp. 4996, AHN.

<sup>56</sup> Joaquín Milans del Bosch, «Carta dirigida a Antonio Almagro», 30 de abril de 1926, Legajo 109, Exp. 4816, AHN.

<sup>57</sup> Esta afirmación no es veraz, ya que la Presidenta era Lilia Heras Velasco, directora de la Normal de Lleida, de reconocida ideología de derechas, quien había contribuido a la denuncia y posterior sanción de la normalista Josefa Úriz.

<sup>58</sup> Luis Bello, «La Inspección de Barcelona. El caso de la señora Serrano de Xandri. ¿Hacia una asamblea de inspectores?», *El Sol* (Madrid), 1 de marzo de 1930.

Galí comentará que su exilio fue «*per motius que no tenen res a veure amb la qüestió del català*»<sup>59</sup> y de las declaraciones de la propia inspectora se deduce que, si bien era defensora de la identidad catalana al afirmar «aquí hay características propias, tanto políticas como económicas y sociales, que exigen una plena autonomía»,<sup>60</sup> era partidaria de una España federal.

Cuarenta días dura el destierro a Castelló, un intervalo temporal que coincide con la aprobación del decreto que permitía la movilidad de la inspección. Así, cuando todavía está indagando la causa que lo provocó, se produce la segunda sanción, también sin motivo explícito, que provoca su traslado forzoso a la inspección de Huesca tras la comunicación, por parte del director general de primera enseñanza, del acuerdo del Consejo de Ministros que dispone que la inspectora, que continúa adscrita a la provincia de Barcelona, pase «a prestar sus servicios a la de Huesca, percibiendo el sueldo que la corresponda con arreglo al lugar que ocupa en el escalafón de Inspectores de primera enseñanza».<sup>61</sup>

Leonor en reiteradas instancias reivindica ser reintegrada a su plaza de Barcelona, y que se le expliquen las causas de las sanciones por no haberse comprobado «ningún cargo profesional, ni gubernativo, ni político, ni de ningún género».<sup>62</sup> Sus súplicas no surtirán efecto y una tercera sanción provocará su traslado forzoso a Zaragoza por la aplicación del mencionado R.D. de 19 abril de 1928. No recuperará su plaza hasta marzo de 1930, tras la caída de Primo.

## EL EXILIO INTERIOR DE LAS TRES INSPECTORAS DESTERRADAS POR LA DICTADURA PRIMORRIVERISTA

Las inspectoras sancionadas no se resignaron en ningún momento a aceptar unas situaciones que consideraban injustas laboralmente y desarrollaron actitudes de resistencia y protesta, combinadas con una gran profesionalidad. Alejadas de su domicilio y de los círculos pedagógicos

<sup>59</sup> Galí i Coll, *Història de les institucions*, 102.

<sup>60</sup> Ana María Martínez Sagi, «Tres mujeres que intervienen activamente en la política de Cataluña», *Crónica* (Madrid), 22 de mayo de 1932.

<sup>61</sup> 12 de mayo de 1926, Legajo 110, Caja 1, AHN.

<sup>62</sup> Leonor Serrano, «Resumen de pruebas», 22 de diciembre de 1926, Legajo 109, Exp. 4816, AHN.

y personales de convivencia habitual, sus conductas pueden resumirse en tres características:

1. Resistencia a aceptar la sanción y protesta por la misma.

El sentimiento de profunda injusticia profesional, personal y política, producido por el traslado forzoso, se expresa mediante repetidas solicitudes a las autoridades de una explicación de los motivos que lo ocasionan, la exigencia de su revisión y reincorporación a su plaza de procedencia.

2. Profesionalidad y excelencia pedagógica en su trabajo.

Lejos de acomodarse y realizar una labor bajo mínimos, desarrollarán una actividad profesional diligente, exactamente igual que en sus zonas de procedencia, a pesar de su disconformidad con la ocupación de la nueva plaza, y se esforzarán en aplicar sus conocimientos pedagógicos e innovadores a sus nuevos destinos, influyendo en ellos de manera altamente positiva, siendo consideradas un auténtico manantial de modernidad en sus nuevas zonas.

3. Sobreposición a una situación emocional compleja.

En sus escritos públicos o privados, confiesan los problemas de enfrentarse a una situación emocionalmente difícil —al estar separadas de sus núcleos familiares y, además, considerarse injustamente tratadas por un régimen al que no habían combatido de manera destacada— y cómo se sobrepusieron a ellos.

Analicemos las peculiaridades en cada caso.

La inspectora Leonor Serrano, al hacer frente a los sucesivos traslados y consecuentes exilios, adopta idéntica actitud: insistir en la revisión de sus sanciones, desarrollar con la mayor diligencia su trabajo profesional y aprovechar el exilio social y personal para llevar a cabo tareas que, en su destino de Barcelona, no hubiera podido atender.

En su exilio de dos años en Huesca (mayo 1926-abril 1928), se centra en ordenar sus memorias y reflexiones sobre el viaje europeo de la JAE, divulgándolas en dos publicaciones: *La educación y las profesiones femeninas* (1926) y *La enseñanza complementaria obrera* (1926). En ellas describe las instituciones visitadas, sus infraestructuras, organización, metodologías y especializaciones, dentro de una concepción social de la

educación y exponiendo y defendiendo la necesidad de impartir una formación profesional.<sup>63</sup> Destacará, sobre todo, por su tarea inspectora incidiendo en la renovación pedagógica y la mejora de las condiciones escolares. Miembro de la Junta Local de Primera Enseñanza de Huesca, debido a su condición de inspectora, presenta un informe denunciando «la falta de higiene, agua corriente y ventilación en las escuelas de la ciudad» y apunta que «el sistema pedagógico de las señoras maestras que sin ser deficiente, requiere también nuevos modismos y orientaciones con arreglo a teorías modernas que se van ensayando con excelentes resultados prácticos para la infancia».<sup>64</sup> De acuerdo con el alcalde, Manuel Ángel Ferrer, solicitará la creación de un aula al aire libre, una cantina escolar permanente y la construcción de un edificio escolar en condiciones.<sup>65</sup>

Renovación pedagógica que compatibiliza con el mantenimiento de sus reivindicaciones. El 15 de febrero 1927 se dirige al General Primo de Rivera,<sup>66</sup> indicándole que lleva «diez meses de destierro ¡Por defender la justicia!...». Su carta, aunque termina pidiendo «Piedad y justicia» es muy reivindicativa, ya que critica de manera rotunda la desaparición de la inamovilidad de la inspección y expone que «Aunque la censura haya hecho callar a la prensa; aunque se hayan interceptado cartas y telegramas de o para el extranjero, algún día la Historia todo lo descubrirá. Ambos pasaremos a la Historia».

En septiembre de 1927 insiste en su reivindicación, en un tono más moderado, y expone que sus escritos, su actuación patriótica y su intervención en las oposiciones citadas, «demuestra palpablemente que todo fueron calumnias e intrigas de personas irresponsables [ya que dedicó] toda su vida profesional a la cultura patria, unánimemente reconocida así, dentro y fuera de España, agotándose hoy en el dolor del más angustioso destierro».<sup>67</sup>

<sup>63</sup> Años después, una tercera obra *La nueva enseñanza complementaria* (1933) vendría a completar sus reflexiones.

<sup>64</sup> José María Nasarre López, *Liberalismo educativo: Inercia y renovación en la formación de los maestros altoaragoneses (1842-1936)* (Huesca: Ayuntamiento de Huesca, 2002), 112 y 352.

<sup>65</sup> Nasarre López, *Liberalismo educativo*, 396-397.

<sup>66</sup> Leonor Serrano, «Carta dirigida al Presidente del Consejo de Ministros», 15 de febrero de 1927, Legajo 110, Caja 1, AHN.

<sup>67</sup> «Expediente personal Leonor Serrano de Pablo», educación 32/16754, AGA.

Sus protestas no obtuvieron respuesta y en su actuación en Zaragoza entre mayo de 1928 y enero de 1930 reproduce las mismas pautas. En esta ocasión, al ser también trasladado forzoso a la capital aragonesa su marido, se produce el reagrupamiento familiar y finaliza la carrera de Derecho en la Universidad de Zaragoza.

Por su parte, la situación y conducta de Josefa Herrera son muy semejantes a las de la inspectora Serrano. Obligada a desplazarse a Baleares, en septiembre de 1928 se traslada a Palma con sus cinco hijos, Raimon, María, Francesc, Salvador i Jordi, mientras su marido permanece en Barcelona.

Josefa escribe su estado de ánimo a la llegada a la isla y cómo tuvo que sobreponerse a su desánimo durante cerca de un año para hacerse a la idea del nuevo destino y trabajar con entusiasmo:

Solo una fé sin límites en la justicia y un amor a toda prueba a la obra de la educación pudo salvar nuestro espíritu de un naufragio inevitable. [...] El mal que se nos hacía, era enorme, pero nos esforzamos, sinceramente para reaccionar. La isla es bella y los mallorquines acogedores y afectuosos y ¿cómo no corresponderlos? Sin embargo un año nos fue preciso para curarnos de la herida profunda que se nos había inferido, un año luchando contra el dolor causado por la injusticia, un año batallando para no naufragar en el mar del excepticismo [*sic*] y del abandono. El ambiente de la inspección de Baleares era saludable.<sup>68</sup>

Acogida con simpatía por el inspector jefe Joan Capó, se incorpora con entusiasmo a las iniciativas renovadoras que se proponen en Mallorca. Participa en la organización de una exposición general de trabajos escolares y acepta la dirección de dos secciones de estudio —Sección del estudio del niño y Sección de mujeres, maestras— para fomentar entre los maestros de la provincia la colaboración y especialización por grupos en distintos aspectos de la cultura o estudios determinados. En la del estudio del niño intentará aplicar sus conocimientos psicopedagógicos de Piaget, y algunas maestras de su zona incluirán entre sus actividades pruebas de medida por lo que «con fé y entusiasmo veían, que, sin interrumpir

---

<sup>68</sup> Fons Alexandre Galí-Josepa Herrera, BIBC.



su labor, conseguían datos objetivos que corroboraban casi siempre el concepto subjetivo, que tenían de sus alumnas y de su trabajo».<sup>69</sup>

La tercera inspectora, Ángela Sempere toma posesión en Tarragona el 19 de mayo de 1928. A pesar de lo forzoso de su traslado, su respuesta es mantener e incluso intensificar su ritmo de trabajo, y, al igual que en Palma, participar de manera activa no solo en la vida pedagógica, sino también en la cívica.

La prensa recoge su actividad en el *Patronato provincial para la protección de animales y plantas*, y en las zonas de la Inspección femenina. Inaugura escuelas, asiste a homenajes a maestras y ella misma es homenajeada en un acto celebrado el 7 abril 1929 en el que se le hizo entrega de un álbum que le ofrecían «los maestros y maestras, Inspección y Sección Administrativa y Museo Pedagógico de Baleares en testimonio de sincero agradecimiento».<sup>70</sup> El hecho de que Ángela no se desplazara a recoger en persona el álbum en Palma, nos hace pensar en la existencia de un cierto destierro, sobre todo si lo sumamos a la referencia explícita que en el escrito se realiza a la también trasladada forzosa inspectora Herrera.

Las tres, al estar alejadas de la familia y sus círculos de relación, puede considerarse que viven en condiciones de exilio interior; es decir, «la dimensión psicológica del exilio, [e]l particular y callado sufrimiento que apenas puede ser dicho y que tiene mucho que ver con la autorreclusión»<sup>71</sup> al que se enfrentarán con unas conductas de excelencia profesional.

## ANULACIÓN DE LOS TRASLADOS Y NUEVOS DESTINOS

La anulación del derecho a la inamovilidad supuso «un cercenamiento de las corrientes legal y profesional que evolucionaron a lo largo del siglo XIX, al tiempo que un descontento general en el Cuerpo de Inspección»<sup>72</sup> y las injusticias provocadas por su aplicación ocasionaron tal

<sup>69</sup> Josefa Herrera, «Informe», 1931, Fons Alexandre Galí-Josepa Herrera, BIBC.

<sup>70</sup> «Homenaje a D.<sup>a</sup> Angelita Samper Inspectora de 1.<sup>a</sup> enseñanza», *La Cruz* (Tarragona), 7 de abril de 1929.

<sup>71</sup> Juan Manuel Fernández Soria, «La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español», *Historia y memoria de la educación*, no. 9 (2019): 63-64.

<sup>72</sup> Jiménez Eguizábal, *La inspección*, 54-55.

malestar que durante el breve periodo del gobierno Berenguer se modificaron algunas disposiciones que habían contribuido a la movilidad y a las actuaciones punitivas. Uno de los últimos decretos de la monarquía,<sup>73</sup> restablecía la inamovilidad en el destino, al tiempo que se constituía una Comisión para atender las reclamaciones de quienes se considerasen perjudicados por el decreto de 1926, y proponer las resoluciones procedentes.

Cuando el 14 de abril de 1931 se proclama la II República, una de sus primeras preocupaciones en el ámbito educativo es la reforma de la Inspección. Con esta intención, se intensifica su carácter técnico y se reduce el burocrático, se intenta acercar la Inspección a la escuela y al Magisterio, convirtiendo a inspectores e inspectoras en auténticos «consejeros escolares».<sup>74</sup> Para conseguir estos objetivos se articulan las medidas de unificación de las zonas —desapareciendo su carácter de masculinas o femeninas—, se crean Centros de colaboración pedagógica, se organizan Semanas Pedagógicas y se instituye la Junta de Inspección de carácter provincial.

Primero había que restablecer la normalidad en el cuerpo de la Inspección, resquebrajada por las medidas dictatoriales de la época primorriverista. A propuesta del Ministro de Instrucción Pública, Marcelino Domingo, se aprueba el Decreto de 29 mayo 1931<sup>75</sup> que anula todos los traslados producidos como consecuencia del R.D. de 16 de abril 1926, y los nombramientos y la adjudicación de destinos hecha a inspectores de nuevo ingreso desde el 13 de septiembre de 1923 al 13 de abril de 1931. Simultáneamente anuncia una reorganización que

trata de llevar al Cuerpo de Inspectores la satisfacción interior mediante la garantía de que serán respetados sus derechos de reintegrarlo a su misión esencialmente técnica y de preparar el instrumento adecuando para la interpretación y ejecución acertada y entusiasta de las grandes reformas escolares que la República ha de acometer.<sup>76</sup>

<sup>73</sup> R.D. de 10 abril de 1931, *Gaceta de Madrid*, 101 (11 de abril de 1931). Deroga el de 16 de abril de 1926 y restablece el de 5 de mayo de 1913.

<sup>74</sup> Decreto 2 de diciembre de 1932. *Gaceta de Madrid*, 342 (7 de diciembre 1932).

<sup>75</sup> *Gaceta de Madrid*, 155 (4 de junio de 1931) rectificando el publicado en 30 de mayo de 1931.

<sup>76</sup> *Gaceta*, 155.

La situación sin embargo no se normaliza. Debido a la necesidad de actuar con rapidez para no perpetuar una situación injusta, no se analizó cada caso en detalle y se produjeron errores que perjudicaron a algunos de los afectados, entre los que se encuentra Josefa Herrera, quien reclamaría sus derechos porque, aunque había sido nombrada inspectora en Barcelona en febrero de 1930, lo hizo al ocupar la plaza dejada por Carmen Isern que había pedido excedencia. Por tanto, no fue afectada por ningún privilegio de la Dictadura en su provisión de plaza en Barcelona. Pese a todo, es obligada a participar en dos procesos de concurso-oposición, tras los que es nombrada inspectora de primera enseñanza de la provincia de Tarragona (julio 1931) y de Barcelona (diciembre de 1931).<sup>77</sup> Para la inspectora Herrera, el hecho de hacerla concursar fue un agravio comparativo que no disculpó a los republicanos, aunque actúa en su plaza de Barcelona con normalidad durante todo este periodo.

Por su parte Leonor Serrano fue rehabilitada en su plaza de Barcelona y desempeñó una gran actividad en esta etapa democrática, compaginando su faceta de inspectora con el ejercicio de la abogacía y su participación en política, militando en la Unión Socialista de Cataluña (USC). Además, colaboró en varias publicaciones periódicas y publicó libros entre los que destaca *Diana o la educación de una niña* —traducido y adaptado al catalán por su hijo Andrés—, libro de lectura que es un auténtico manual de educación de las niñas republicanas.<sup>78</sup>

La inspectora Ángela Sempere también es obligada a participar en un concurso de traslados y destinada a Murcia el 4 de agosto de 1931 aunque pronto solicita ir en comisión de servicios a Tarragona.<sup>79</sup> En mayo de 1932 es nombrada inspectora en Valencia<sup>80</sup> en donde participa de manera activa en todas las propuestas de carácter innovador marcadas por el ministerio republicano con la finalidad de dar una formación permanente de la máxima calidad al magisterio. En años posteriores se afilia a la FETE-UGT, ingresa en *Izquierda Republicana* y es nombrada inspectora jefe de la provincia de Valencia.

<sup>77</sup> *Gaceta de Madrid*, 354 (20 de diciembre de 1931).

<sup>78</sup> Véase introducción M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz a Leonor Serrano, *Dones, educació i treball* (Vic: Eumo, 2019), 11-36.

<sup>79</sup> «Expediente personal Ángela Sempere», educación 32/06161, AGA.

<sup>80</sup> O.M. 9 mayo 1932, *Gaceta de Madrid*, 132 (11 de mayo de 1932).

## GUERRA Y FRANQUISMO: BREVES APUNTES

El estallido de la guerra, el 18 de julio de 1936, supuso el inicio de procesos depuradores sobre la inspección en la zona republicana y en la golpista. No es objeto de este artículo detenernos en ellos, ni en los posteriores llevados a cabo por la Dictadura franquista, aunque si serán tratados en trabajos incluidos en nuestro proyecto de investigación.

Por ello nos limitaremos a indicar que mientras Josefa Herrera fue cesada con baja definitiva por acuerdo del Consejo de Ministros<sup>81</sup> y no fue rehabilitada pese a sus reclamaciones;<sup>82</sup> Leonor Serrano sería separada del servicio el 30 de abril de 1937,<sup>83</sup> declarada «jubilada forzosa con el haber que por clasificación le corresponda por aplicación del apartado c de dicho Decreto»,<sup>84</sup> y tras ser aceptada la reclamación en mayo de 1938, rehabilitada al haberse comprobado que era afecta al Régimen Republicano y de «probada lealtad y competencia para el desempeño del cargo».<sup>85</sup>

Ángela Sempere, superada la depuración republicana, se la declara reingresada en el servicio activo, con plenitud de derechos (25/02/1938) y permanece en la Jefatura de la Inspección de Valencia hasta mayo de 1938.

Si diferentes fueron las sanciones a las tres inspectoras en tiempos de guerra, también lo serían las que recibieron en el franquismo, así como las estrategias desarrolladas para enfrentarse a ellas, que comparten con las de otras docentes en el mismo periodo.

La depuración franquista le decreta a Josefa Herrera suspensión provisional de empleo y sueldo en tanto se tramita el expediente de depuración (7 marzo 1939).<sup>86</sup> Refugiada en Barcelona, sin poder trabajar, sobrevivir gracias a las clases particulares que imparte su hija, mientras cuida a su hijo Salvador que había contraído la tuberculosis. El 20 de enero de 1941 la Dirección general de primera enseñanza resuelve

---

<sup>81</sup> Decreto de 12 de septiembre de 1936, *Gaceta de Madrid*, 257 (13 de septiembre de 1936).

<sup>82</sup> Galí i Herrera, «Una història exemplar», 102.

<sup>83</sup> *Gaceta de la República*, 123 (3 de mayo de 1937).

<sup>84</sup> *Gaceta de la República*, 194 (13 de julio de 1937).

<sup>85</sup> *Gaceta de la República*, 135 (15 de mayo de 1938).

<sup>86</sup> Galí i Herrera, «Una història exemplar», 101.

reponerla con carácter provisional,<sup>87</sup> destinándola a la provincia de Huesca, sanción que se convertirá en definitiva el 10 febrero 1941 condenándola a traslado forzoso e inhabilitación para el ejercicio de cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza.<sup>88</sup>

En el exilio interior en Huesca, recupera su condición de inspectora mientras cuida a su hijo, que fallece en abril de 1945. En ese año consigue que se la confirme en su puesto en Barcelona, sin imposición de sanción,<sup>89</sup> jubilándose en 1953.

Leonor Serrano, tras las muertes de su hijo Andrés en el frente y de su esposo en un bombardeo en Alp, quedará totalmente destrozada. Atraviesa la frontera, aunque regresa de Francia para instalarse con su madre en Madrid, para cuidarla. Mientras, trabaja en un centro privado y le son abiertos expedientes por la Comisión Depuradora de la Inspección de Barcelona —que la declara suspendida de empleo y sueldo—, y por el Tribunal Militar de Responsabilidades Políticas, que se cerraría sin imponerle sanción alguna, en noviembre de 1945.<sup>90</sup> Llegaban tarde. Leonor había fallecido en Madrid el 24 de abril de 1942.

A Ángela Sempere, la dictadura franquista le impuso un largo exilio interior que comienza en agosto de 1939 cuando es detenida y juzgada en Consejo de Guerra Permanente y sentenciada por el delito de adhesión a la rebelión a la pena de 20 años y un día de reclusión mayor.<sup>91</sup> De manera simultánea se le incoan un expediente de Responsabilidad políticas<sup>92</sup> y otro de depuración como funcionaria docente, por el que la Comisión D la sanciona con baja definitiva en el escalafón.<sup>93</sup>

Encarcelada en la Prisión Provincial de Mujeres y en la del Convento de Santa Clara de València (1939-1943), colabora en la escuela de la

<sup>87</sup> Galí i Herrera, «Una història exemplar», 104.

<sup>88</sup> *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 41 (25 de febrero de 1941).

<sup>89</sup> Orden de 24 de septiembre de 1945, *BOE*, 330 (26 de noviembre de 1945).

<sup>90</sup> Expediente 1.629. Fondo Tribunal Nacional de Responsabilidades Políticas, 75/00755, Centro Documental de la Memoria Histórica.

<sup>91</sup> «Sumarísimo de urgencia n.º 10917-V de 1939». Incluido en expediente penitenciario de Ángela Sempere Sanjuán, Arxiu del Regne de València (ARV).

<sup>92</sup> «Sumarísimo de urgencia n.º 10917-V de 1939».

<sup>93</sup> Orden 27 de enero de 1940, *BOE*, 42 (31 de enero de 1940).

prisión, impartiendo clase y alfabetizando a las reclusas.<sup>94</sup> Su conducta se recuerda por su disciplina y dignidad, manteniendo un difícil equilibrio entre cumplir las normas para evitar castigos por indisciplina, y el rechazo a aquellas que afectaban a su ética.

Cuando sale en régimen de libertad condicional abre en su domicilio un centro educativo privado, la *Academia Sempere*, en el que mantuvo los principios de la escuela republicana: mixta, integral, activa. Veinticinco años después de su detención, en 1964 será reintegrada en el servicio, con sanción de inhabilitación para cargos directivos y de confianza, y pérdida de los haberes dejados de recibir.<sup>95</sup>

## CONCLUSIONES

La dictadura de Primo de Rivera estableció una estrecha vigilancia sobre los profesionales de la inspección dirigida a controlar la práctica profesional y, prioritariamente, a reprimir disidencias políticas e ideológicas. Con este objetivo promulgó abundante normativa dirigida a castigar y premiar, respectivamente, a desafectos y afectos. Como elemento destacado y representativo de ella hemos analizado la R.O. de 19 de abril de 1928 que implicó el traslado forzoso de sus destinos de diecisiete miembros de la Inspección de Primera enseñanza, entre los que se encuentran las inspectoras Leonor Serrano Pablo, Josefa Herrera Serra y Ángela Sempere Sanjuán.

Se trata de una medida reglamentaria, por lo que no requiere la apertura de expedientes administrativos. Su inexistencia nos impide poder determinar con precisión las causas que motivaron sanciones y recompensas. A ello debe añadirse que, en este contexto, cualquier cargo, incluso contradictorio o claramente falso,<sup>96</sup> podía ser aceptado por los diferentes organismos coercitivos sin necesidad de ser demostrado. Arbitrariedad y aleatoriedad a la hora de sancionar; junto con la falta de

---

<sup>94</sup> «Expediente penitenciario de Ángela Sempere Sanjuán», ARV.

<sup>95</sup> Educación, legajo 21811-0008, AGA y «Expediente de revisión del expediente de depuración de Ángela Sempere Sanjuán», Ministerio de Educación 83717/ 5.679.

<sup>96</sup> Leonor Serrano es acusada sucesivamente de catalanista o españolista, de destacada colaboradora con la Dictadura de Primo o de disidente, siendo sancionada en cada ocasión sin demostrar la veracidad de los cargos.

respeto por los derechos profesionales y personales, producen una indefensión que forma parte de los mecanismos coercitivos y punitivos dictatoriales.

En los casos de los inspectores sancionados, se han apuntado motivos relacionados con las simpatías hacia los presupuestos del nacionalismo catalán, es decir, de carácter ideológico. Analizada la documentación disponible, argumentamos que, en el caso de las tres inspectoras, tienen más peso aquellos marcados por la variable género, no contemplada en los estudios publicados. Tras realizar un recorrido por sus trayectorias vitales y profesionales, que nos permite comprobar su excelente preparación y sus renovadoras prácticas pedagógicas, planteamos que las causas de su degradación laboral se debieron a su ética profesional que las condujo a comportamientos de desobediencia a órdenes de la superioridad, incompatibles con los presupuestos autoritarios del régimen; y a la manifestación de ideas consideradas disolventes y peligrosas, relacionadas, en buena parte, con los derechos de las mujeres.

Así, deben mencionarse aquellas actitudes que desafiaron la autoridad masculina y los modelos de feminidad establecidos, basados en la sumisión y la dependencia, ya que, aunque la Dictadura llevó a cabo una promoción del acceso de las mujeres al ámbito público, también utilizó todas sus medidas disciplinarias sobre aquellas que se atrevieron a mostrar sus disidencias a través de sus conductas personales o profesionales.

Por tanto, a diferencia de lo que ocurre con las causas de sanción de los inspectores, la simpatía hacia el nacionalismo solo es plausible en un caso, el de la inspectora Herrera, y, según la documentación revisada, no es la determinante. Por ello establecemos que las razones que subyacen tras las medidas punitivas responden a actitudes de las inspectoras de carácter ético, entre las que destacan la desobediencia en la práctica a reprimir a sus compañeras, o a ejecutar órdenes injustas: Leonor se niega a seguir las indicaciones de la superioridad para hacer un fraude, aludiendo a su ética; Josefa no delata a las maestras; Ángela defiende la libertad de pensamiento. El peligro de anteponer la integridad moral a la obediencia a la autoridad se manifiesta y es motivo de sanción en todas las dictaduras, y cobra un especial relieve en el caso de las mujeres, porque se considera que la sumisión es una característica propia de la tradicional identidad femenina.

La variable género también condiciona las decisiones adoptadas por las inspectoras, siendo la sororidad un valor que se encuentra en sus prácticas. Josefa se opone, por compañerismo, a ocupar la plaza que sabe le corresponde, por méritos, a Leonor, y a firmar un documento de acusación a otra compañera, la normalista Josefa Úriz. Ángela le escribe a Josefa ofreciéndose a tomar posesión inmediatamente de la plaza de Tarragona para que pueda organizar su estancia en Palma con su numerosa familia.

Apartadas de sus destinos y desplazadas de sus ciudades de residencia, obligadas a reiniciar sus prácticas profesionales en un entorno adverso, sobrevivieron al exilio interior compaginando una actitud reivindicativa, de denuncia de su injusta situación, con una intensa actividad profesional, vinculada con la renovación pedagógica. Ambas conductas nos demuestran que las resistencias a una Dictadura se pueden expresar mediante la práctica de una excelencia profesional, sin perder la dignidad personal.

### **Nota sobre la autora**

M.<sup>a</sup> DEL CARMEN AGULLÓ DÍAZ es licenciada en Psicología (1987) y Doctora en Filosofía y CC de la Educación (1993) por la Universitat de València. Profesora titular de Teoría e Historia de la educación, imparte docencia en las Facultades de Magisterio y de Filosofía y CC. de la Educación. Su tarea como investigadora sigue varias líneas, relacionadas con la historia de la educación de las mujeres; la historia de la educación en el País Valencià, en especial durante la II República y el franquismo; la utilización de nuevas fuentes en la investigación histórica; y la recuperación del patrimonio histórico-educativo.

Entre sus publicaciones se encuentran *Mestres valencianes republicanes*, la introducción al libro de Leonor Serrano *La educación de la mujer de mañana* y su tesis doctoral *La educación de las mujeres durante el franquismo y su evolución en Valencia*. En colaboración con el profesor Juan Manuel Fernández Soria ha publicado, entre otros, *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del magisterio valenciano*, y con el profesor Alejandro Mayordomo *La renovació pedagògica al País Valencià*.



Ha dirigido un proyecto para recuperar la historia de la Escuela Normal Femenina de Valencia, que ha dado lugar a la publicación *Mestres de mestres, 150 anys de formació de mestres valencianes*, en colaboración con Blanca Juan; ha sido miembro del equipo interuniversitario que trabajó sobre la depuración durante el franquismo del profesorado de Normales, y en la actualidad forma parte del equipo de investigación sobre el exilio interior de las docentes durante las dictaduras primorriverista y franquista.

## REFERENCIAS

- Agulló Díaz, M.<sup>a</sup> del Carmen. «Leonor Serrano i Pablo (1890-1942). El dret a l'educació i la promoció social i cultural de la dona». En *Vints mestres i pedagogues catalanes del segle XX. Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Coordinado por Joan Soler, 125-138. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2015.
- Agulló Díaz, M.<sup>a</sup> del Carmen. *Mestres valencianes republicanes*. València: PUV, 2020.
- Agulló Díaz, M.<sup>a</sup> del Carmen, y Blanca Juan Agulló. *Mestres de mestres. 150 anys de formació de mestres valencianes*. València: PUV, 2020.
- Agulló Díaz, M.<sup>a</sup> del Carmen. «Represión de la libertad de cátedra en la educación de las mujeres durante la dictadura primorriverista», *Historia Social y de la Educación*, vol. 11, 2, (junio 2022): 129-154.
- Álvarez Rey, Leandro. *Bajo el fuero militar. La Dictadura de Primo de Rivera en sus documentos (1923-1930)*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2006.
- Batanaz Palomares, Luis. *La inspección de primera enseñanza durante la guerra civil y el primer franquismo (1936-1943), Represalia y desgarramiento*. Córdoba: SPU, 2011.
- Ben-Ami, Shlomo. *La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)*. Barcelona: Planeta, 1984.
- Camacho Prats, Alexandre. «La inspecció de l'ensenyament en èpoques convulsos del segle XX a Espanya: de Primo de Rivera a Franco». En *Educar en temps de guerra*, 423-434. València: Universitat de València y Institució Alfons el Magnànim, 2016.
- Camacho Prats, Alexandre. «Los Delegados gubernativos durante el mandato de Primo de Rivera. Injerencias de inspección política en la escuela frente a la Inspección pedagógica profesional». *Educa Nova: colección de artículos técnicos de educación*, 9 (2019): 109-120.

- Cañellas, Cèlia, y Rosa Toran. *Escolaritzar Barcelona. L'ensenyament públic a la ciutat 1900-1979*. Barcelona: MUHBA, 2020.
- Comas, Francesca. *Els viatges pedagògics i la renovació educativa. Les relacions de la JAE amb les Balears*. Palma: Documenta Balear, 2007.
- Fernández Soria, Juan Manuel. «La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español». *Historia y memoria de la educación*, no. 9, (2019): 63-64. <https://doi.org/10.5944/hme.9.2019.22520>
- Galí i Coll, Alexandre. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: 1900- 1936. Vol. 04. Llibre I*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1978.
- Galí i Herrera, Jordi. «Una història exemplar: el cas de depuració de Josefa Herrera i Serra». En *Mestres i exili*, editado por Conrad Vilanou y Josep Monserrat. Barcelona: PUB, 2003.
- Galí Herrera, Jordi. *Alexandre Galí i el seu temps*. Barcelona: Proa, 1995.
- Gómez Martin, Julia, *Testimonio*. València: autoedición de la autora, 2018.
- Gómez Navarro, José Luis. *El régimen de Primo de Rivera. Reyes, Dictaduras y dictadores*. Madrid: Cátedra, 1991.
- González-Agàpito, Josep; Salomó Marquès, Alejandro Mayordomo, y Bernat Sureda. *Tradicció i renovació pedagògica, 1898-1939: història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: IEC-Publicacions Abadia de Montserrat, 2002.
- González Calleja, Eduardo. *La España de Primo de Rivera. La modernización autoritaria 1923-1930*. Madrid: Alianza editorial, 2005.
- Grana Gil, Isabel. «¿Qué fue de ellas? Profesoras de instituto depuradas durante el franquismo». En *La Educación de las mujeres en Iberoamérica*, coordinado por Teresa González Pérez, 531-582. València: Tirant Humanidades, 2019.
- Grana Gil, Isabel, Guadalupe Trigueros Gordillo, y Victoria Robles Sanjuán. «Participación Política y Educación de las Mujeres durante la Dictadura de Primo de Rivera: las Asambleístas», *Historia Social y de la* Vol. 11 no.1 (febrero 2022): 80-105.
- Jiménez Eguizábal, J. Alfredo «La inspección de primera enseñanza en la segunda república (1931-1936)». Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, ICE, 1984: 54-55.
- López del Castillo, M.<sup>a</sup> Teresa, «El acceso a la inspección profesional en el sistema educativo español:1849-1936» en *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa*, coordinado por Eduardo Soler Fierrez, M.<sup>a</sup> Teresa López del Castillo, Domingo Muñoz Marín, Antonio Molero Pintado, y Elías Ramírez Aisa. Madrid: Editorial Escuela Española, 1995.
- Martí Ferrándiz, José Joaquín. *Utopías y desengaños en las políticas educativas de la II República. La inspección del sistema escolar*. València: Tirant lo Blanch, 2003.

- Martorell, Manu, Salomó Marqués, y M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló. *Pioneras. Historia y compromiso de las hermanas Úriz Pi*. Pamplona: Txalaparta, 2018.
- Mateu Álvaro, César. «La incidencia en Mallorca de la legislación de la segunda república española». PhD diss., Universitat de les Illes Balears, 2012.
- Mayorga Manrique, Alfredo. *La inspección educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España. 1849-1999*. Madrid: Santillana, 2000.
- Molero Pintado, Antonio, y M.<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés (eds.). *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Alcalá de Henares: Departamento de Educación Universidad de Alcalá de Henares, 1989.
- Molero Pintado, Antonio. «La trayectoria histórica del servicio de Inspección». En *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa*, coordinado por Eduardo Soler Fierrez, M.<sup>a</sup> Teresa López del Castillo, Domingo Muñoz Marín, Antonio Molero Pintado, y Elías Ramírez Aisa. Madrid: Editorial Escuela Española, 1995.
- Nasarre López, José María. *Liberalismo educativo: Inercia y renovación en la formación de los maestros altoaragoneses (1842-1936)*. Huesca: Ayuntamiento de Huesca, 2002.
- Nielfa Cristóbal, Gloria (coord.). *Mujeres en los gobiernos locales*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015.
- Quiroga Fernández de Soto, Alejandro. *Haciendo españoles. La nacionalización de las masas en la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)*. Madrid: Centro de Estudios políticos y constitucionales, 2008.
- Roig Rosich, Josep M. *La Dictadura de Primo de Rivera a Catalunya. Un assaig de repressió cultural*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1992.
- Serrano Pablo, Leonor. *La educación de la mujer de mañana*. Madrid: Sucesores de Hernando, 1923.
- Serrano Pablo, Leonor. *Dones, educació i treball*, editado por M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz. Vic: Eumo, 2019.



# ENTRE EL ÉXITO PROFESIONAL, EL EXILIO INTERIOR Y EL OLVIDO. LA INSPECCIÓN FEMENINA DE CASTILLA Y LEÓN EN LOS PROCESOS SANCIONADORES OCURRIDOS DURANTE LA GUERRA CIVIL\*

*Between professional success, inner exile and oblivion. The Castile and Leon women's inspectorate in the sanctioning processes of the Spanish civil war*


Carlos Sanz Simón<sup>α</sup> y Miriam Sonlleve Velasco<sup>β</sup>


Fecha de recepción: 12/02/2022 • Fecha de aceptación: 13/06/2022

**Resumen.** Acercarse al conocimiento de la Inspección de Primera Enseñanza en el primer tercio del siglo XX es una labor necesaria para conocer la educación en este periodo. Hacerlo desde una perspectiva de género resulta una tarea obligatoria para visibilizar los sesgos a los que se enfrentó este cuerpo profesional y conocer las posibilidades de actuación de quienes formaron parte del mismo. Son estas premisas sobre las que se asienta el estudio que aquí se presenta. Contextualizado en la actual Comunidad Autónoma de Castilla y León, su objetivo es analizar las sanciones que sufrieron las inspectoras de primera enseñanza de esta región en el periodo de la Guerra Civil y las repercusiones inmediatas que tuvieron estos castigos en las trayectorias de las protagonistas. Para ello, se examinan expedientes profesionales y de depuración mostrando las dificultades que presenta una línea de investigación prolífica, pero a la vez sujeta a múltiples condicionantes que favorecen interpretaciones diversas.

---

\* Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D *Totalitarismos y exilio interior de las educadoras en España (1923-1975): Silencios, resistencias y resignificaciones*, concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España para el periodo 2020-2023 (No. Ref. PID2019-105817GB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033).

<sup>α</sup> Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova, 1, 28040 Madrid, España. csa02@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0002-5786-4024>

<sup>β</sup> Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid. Campus María Zambrano, Plaza de la Universidad, 1, 40005 Segovia, España. miriam.sonlleve@uva.es  <https://orcid.org/0000-0001-6268-8670>

Los resultados dan cuenta de cómo las profesionales de la inspección padecieron procesos punitivos diferentes a los de sus homólogos masculinos, siendo para ellas la separación del cargo y el exilio interior dos de las sanciones más repetidas. El periodo histórico en el que fueron formadas, las provincias en las que ejercieron, su implicación política y las relaciones que establecieron con cargos masculinos significados fueron aspectos determinantes para mantener su puesto de trabajo tras el conflicto bélico o ser condenadas al ostracismo.

**Palabras clave:** Inspección de Primera Enseñanza; Inspección femenina; Mujer; Depuración; Castilla y León; Guerra Civil.

**Abstract.** *A knowledge of the Inspectorate of Primary Education in the first third of the twentieth century is necessary if we are to know about education during this period. It is crucial that we approach this study from a gender perspective in order to make visible the biases faced by this professional body and to understand the possibilities of action of those who formed part of it. These are the premises on which this study is based. Contextualized in the current Autonomous Community of Castile and León, our aim is to analyse the punishments suffered by female primary school inspectors in this region during the period of the Civil War and the immediate repercussions that these punishments had on the careers of the protagonists. To this end, we examine professional and purification files, whose difficulties point to a prolific line of research, one subject to multiple conditioning factors as well as different interpretations. The results show how female professional inspectors suffered different punitive processes from their male counterparts, with removal from office and internal exile being two of the most common sanctions. The historical period in which they were trained, the provinces in which they worked, their political involvement and the relationships they established with significant male officials were determining factors in whether they kept their jobs after the war or were further ostracised.*

**Keywords:** *Primary Education Inspectorate; Female inspection; Woman; Purge; Castile and Leon; Spanish Civil War.*

## INTRODUCCIÓN

La depuración de quienes ejercieron la enseñanza durante la Guerra Civil en España ha copado una parte significativa de la historiografía educativa estatal. Se trata de una línea de estudio que hunde sus raíces a finales del siglo XX y que ha tenido un interés y una producción científica constantes.

Sin embargo, la depuración de la Inspección de Primera Enseñanza —en adelante IPE— ha sido un ámbito menos transitado historiográficamente. Este contraste con respecto al magisterio de primera enseñanza se debe, en parte, a las dificultades que existen para localizar los expedientes de depuración de los profesionales de la inspección y a la complejidad del análisis de los expedientes profesionales para interpretar los procesos depuradores padecidos por este cuerpo profesional. No obstante, se han realizado algunos trabajos que abren un horizonte de posibilidades para nutrir esta línea de estudio. Entre ellos, resulta imprescindible la obra de Luis Batanaz, que ofrece una cartografía de la situación de la inspección durante los procesos depuradores en España (1936-1943).<sup>1</sup> Asimismo, y desde una óptica microhistórica, también se han publicado trabajos sobre las provincias de Málaga, Navarra o Salamanca.<sup>2</sup> Como se puede advertir, son escasas las investigaciones que existen sobre esta línea de investigación, de gran interés para profundizar en el conocimiento de la educación española del primer tercio del siglo XX.

El presente estudio, asentado en este contexto histórico, tiene como principal objetivo conocer cómo fue el proceso depurador para las mujeres que trabajaban al servicio de la IPE en las provincias que hoy componen la Comunidad Autónoma de Castilla y León (España) y sus consecuencias. Enfrentarnos a una realidad tan compleja como es el caso de esta región en el primer tercio del siglo XX, exige tener en cuenta algunas consideraciones iniciales. El espacio geográfico que vamos a analizar está compuesto por las nueve provincias que componen la actual Comunidad Autónoma en nuestros días, es decir: Burgos, Soria, Segovia, Ávila, Valladolid, Palencia, León, Zamora y Salamanca. Se han

<sup>1</sup> Luis Batanaz Palomares, *La inspección de primera enseñanza durante la Guerra Civil y el primer franquismo (1936-1943). Represalia y desgarramiento* (Córdoba: Universidad de Córdoba, 2011). A su vez, también se han producido algunos otros desde una perspectiva estatal: Luis Batanaz Palomares, José Luis Álvarez Castillo, Juan Alfredo Jiménez Eguizábal y Hugo González González, «La inspección de primera enseñanza durante la Guerra Civil: Impacto de los procesos de depuración sobre el escalafón de 1935», *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación* 229 (2012): 21-38.

<sup>2</sup> Fernando Ventajas Dote, «La depuración franquista de la Inspección de Primera Enseñanza en Málaga: el caso del fuengiroleño Jacinto Ruiz Santiago (1898-1988)», *Isla de Arriarán: Revista Cultural y Científica* 42-43 (2015-2016): 603-653; Fernando Mikelarena Peña, «Tormenta sobre la inspección. La represión franquista contra los inspectores de primera enseñanza de Navarra», *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2016): 337-369; Antonio García Madrid y Andrea Catarino García, «La depuración de la Escuela Normal del Magisterio y de la Inspección de Primera Enseñanza de Salamanca (diciembre de 1936-febrero de 1937)», *Papeles Salmantinos de Educación* 25 (2021): 63-98.

dejado al margen otras dos provincias que formaban parte de Castilla la Vieja —Logroño y Santander— porque tienen unas características específicas que las alejan de la unidad geográfica que conforman hoy las nueve provincias castellanoleonesas.

A pesar de que la actual estructura provincial de la Comunidad se remonta a 1983, periodo histórico posterior al que se contextualiza esta investigación, se ha tenido en cuenta esta demarcación por tres motivos. El primero de ellos obedece al sentimiento e interés común a nivel político.<sup>3</sup> El segundo responde a conocimientos importantes en la línea de investigación de la represión del funcionariado público al servicio de la educación, como destacan trabajos previos.<sup>4</sup> El análisis de estos estudios nos lleva a la tercera razón: entre las décadas de 1910 y 1930 muchos de los inspectores que forman parte de la muestra de esta investigación ejercieron su labor en distintas provincias de la actual región castellanoleonesa, siendo posteriormente castigados por su activismo. Su colaboración en iniciativas pedagógicas abanderadas por el gobierno republicano, su destacado papel como impulsores de la modernización pedagógica, así como su afiliación a sindicatos y a partidos de izquierdas que desarrollaron una intensa actividad política en la región, fueron causas muy castigadas por las comisiones depuradoras y que incluso costaron la vida a algunos representantes de la IPE castellanoleonesa, como veremos más adelante.

La investigación se nutre de diversas fuentes primarias. Entre ellas cabe destacar los expedientes profesionales y/o de depuración de las inspectoras recuperados del Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares, España); el Archivo de la Memoria Histórica de Salamanca; los Archivos Históricos de las nueve provincias que componen la

<sup>3</sup> Celso Jesús Almunia Fernández, «El regionalismo castellano-leonés: orígenes y primeras reivindicaciones políticas-económicas (1859-1923)», en *El pasado histórico de Castilla y León* (Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, 1983), 343-377; Galo Hernández Sánchez, «Estado de la cuestión de Castilla y León durante el bienio azañista 1931-1933», *Investigaciones históricas* 15 (1995): 329-352.

<sup>4</sup> Sirvan de ejemplos los siguientes trabajos: Enrique Berzal de la Rosa y Javier Rodríguez González, *Muerte y represión en el magisterio de Castilla y León* (León: Fundación Veintisiete de Marzo, 2010); Carlos Sanz Simón y Miriam Sonllewa Velasco, «Los pensionados de la JAE en Castilla y León durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). La élite pedagógica en busca del conocimiento», *Investigaciones Históricas: Época Moderna y Contemporánea* 40 (2020): 553-588; Miriam Sonllewa Velasco y Carlos Sanz Simón, «Mujeres pensionadas por la Junta para la Ampliación de Estudios en Pedagogía (1907-1940). El caso de Castilla y León», *Tempo e Argumento* 13, no. 42 (2021): e0206.



muestra; y también distinta prensa provincial. Además, para conocer la trayectoria de las protagonistas y la historia de la IPE en Castilla y León hemos utilizado datos del Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, de la Residencia de Estudiantes de Madrid; de los Boletines Oficiales de Provincia; y de documentación legislativa publicada en la Gazeta y en el Boletín Oficial del Estado en el periodo analizado.

## LOS VAIVENES EN LA INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA CASTELLANOLEONESA EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

La situación en la que se encontraba la escuela primaria en España en los albores del siglo XX era la consecuencia del abandono que había vivido la instrucción elemental en épocas pasadas. La región de Castilla y León acusaba por entonces los mismos problemas que se reflejaban en el panorama nacional, entre los que destacaban la falta de infraestructuras y efectivos y la ausencia de compromiso por parte de las autoridades en materia educativa.

Encomendadas las escuelas públicas y privadas de primera enseñanza a las juntas provinciales de instrucción pública, el proyecto de Ley de Bases de Manuel Allendesalazar señalaba en 1903 la necesidad de que en cada provincia hubiera un inspector nombrado por el Ministerio, exigiéndose el título de maestro Normal y acreditando cinco años de servicios en la escuela pública mediante plaza por oposición.<sup>5</sup> Meses más tarde se justificaba la necesidad de reorganizar la inspección y se proponía la creación de un cuerpo de 150 inspectores clasificados en cinco categorías, cuya vía de acceso era también la oposición.<sup>6</sup> Esta realidad nunca llegó a cumplirse en este periodo.

<sup>5</sup> María Teresa López del Castillo, *Historia de la inspección de primera enseñanza en España* (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), 326.

<sup>6</sup> El sistema de oposición se aprueba en 1885, pero no empieza a aplicarse hasta principios de 1900. Gaceta de Madrid, «Real Orden aprobando el Reglamento del cuerpo de Inspectores de primera enseñanza de 24 de noviembre de 1885 del Ministerio de Fomento», 25 de noviembre de 1885, 329, 658; Gaceta de Madrid, «Reglamento para la ejecución del Real Decreto de 21 de agosto de 1885, organizando el cuerpo de Inspectores del Ramo de primera enseñanza del Ministerio de Fomento», 26 de noviembre de 1885, 330, 666-667.

Son muy escasas las referencias a la actuación de la inspección castellanoleonesa durante estos años iniciales de siglo. Las excepcionales circulares que publicaba la IPE en los Boletines Oficiales de Provincia hacen referencia exclusivamente al cumplimiento de órdenes y reales decretos.

En cuanto al número de efectivos, en esta primera década de siglo se registran tres nuevas incorporaciones. Merece la pena resaltar en este punto a Luis Álvarez Santullano —primero en León y luego en Zamora—, quien desempeñaría su labor en la zona castellanoleonesa compaginándola con la gestión de la Institución Libre de Enseñanza.

A partir de la década de 1910, la región experimenta un gran desarrollo. La división de cada provincia en zonas de inspección y el aumento de efectivos supone un rejuvenecimiento del cuerpo y el paso de la inspección unipersonal a la inspección corporativa.<sup>7</sup>

De las primeras promociones de inspectores egresados de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio —en adelante EESM— que se incorporan a la región castellanoleonesa en 1912, destaca Teófilo Sanjuán Bartolomé (La Bañeza, León).<sup>8</sup> El IPE ya aparece en el escalafón de inspectores publicado por el Ministerio en octubre de 1912, documento que nos ofrece una panorámica nominal de los inspectores que ejercían en la región en aquel periodo y la provincia en la que ejercían profesionalmente (Tabla 1).

**Tabla 1. Inspectores destinados en Castilla y León en 1912**

Provincia	Nombre y apellidos	Tipología
Ávila	Juan Gonzalo Martín	Entrada
	Federico García Díaz	Zona
Burgos	Francisco Oña Rodríguez	Entrada
	Manuel Jubero Fernández	Zona

<sup>7</sup> López, *Historia de la inspección*, 370.

<sup>8</sup> Gaceta de Madrid, «Real Orden de 17 de agosto de 1912», 23 de agosto de 1912.

Provincia	Nombre y apellidos	Tipología
León	Benito Luis Lorenzo Rodríguez	Entrada
	Natalio Utray Jáuregui	Zona
	Teófilo Sanjuán Bartolomé	Zona
Palencia	Apolinar Casado Martínez	Entrada
	Ignacio García García	Zona
Salamanca	Juan Bermejo Pascual	Ascenso
	Eulalio Escudero Esteban	Zona
Segovia	Isidoro Hernández Hernández	Entrada
Soria	Eduardo Tejero y Sánchez Valladares	Entrada
	José María Xandri Pich	Zona
Valladolid	Martín Amado Cayón y Cos	Ascenso
	Ángel Horta Gaitero	Zona
Zamora	Luis Álvarez Santullano	Entrada

*Fuente:* Elaboración propia a partir del Escalafón de Inspectores de Primera Enseñanza (*Gaceta de Madrid* n.º 301 de 27 de octubre de 1912. Anexo II).

Habría que esperar a 1913 para conocer los nombres de las primeras mujeres que prestaron su servicio en esta región. Victoria Adrados e Iglesias y Adelaida Díez Díez fueron las primeras inspectoras castellano-leonesas nombradas por Real Orden 7 de marzo de 1913. Formaron parte del grupo de inspectoras auxiliares de primera enseñanza procedentes de la primera promoción de la EESM para las capitales de distrito universitario.<sup>9</sup> Adrados se puso al frente de la IPE femenina en Salamanca. Díez fue destinada a Valladolid. Ambas desarrollaron una labor importante para la mejora de la educación castellano-leonesa en este periodo y se implicaron activamente en el modelo educativo desarrollado por la Institución Libre de Enseñanza.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> *Gaceta de Madrid*, 13 de marzo de 1913.

<sup>10</sup> Sonlleva y Sanz, «Mujeres pensionadas».

A pesar del desarrollo experimentado en la década de 1910 en esta región, los Boletines Oficiales de Provincia reflejan algunos problemas a los que se enfrentaba la IPE castellanoleonesa. Los inspectores expresaban su malestar ante el elevado número de escuelas a su cargo, la falta de recursos personales y materiales, los problemas de gestión o el escaso compromiso por parte de las autoridades locales, conflictos recurrentes en las provincias analizadas.

Además, se señala en distintas órdenes y disposiciones publicadas en aquellos años por la IPE, la falta de responsabilidad de algunos maestros castellanoleoneses que no cumplían con su labor. Los inspectores se lamentaban de sus continuas ausencias en la escuela, del incumplimiento de sus responsabilidades profesionales y de su escaso compromiso social. También les preocupaba el control de las escuelas que funcionaban sin autorización, tanto públicas como privadas y quienes estaban a su cargo.

Esta situación continuará a lo largo de los años veinte. A pesar de que la inspección castellanoleonesa experimentó en este periodo un avance en el número de efectivos, no terminarán de cubrirse las necesidades de personal. Destaca, en este sentido, la incorporación de algunas mujeres a la IPE, como María de la Paz Alfaya (1921, Segovia); Cándida Cadenas Campos (1922, Zamora) o Delfina Ortiz Valiente (1926, Soria). Las profesionales mostraron desde sus inicios un claro interés por perfeccionar su formación y acercarse al conocimiento reformista europeo. Prueba de ello es que algunas siguieron la estela de Adelaida Díez y solicitaron a la JAE pensiones para visitar escuelas fuera de España y realizar prácticas docentes y de inspección.<sup>11</sup> También lo hicieron otros inspectores que viajaron dentro o fuera de España con grupos de maestros, como Antonio Ballesteros (Segovia) o Gervasio Manrique (Soria).

El análisis de la práctica de inspección y de la implicación profesional de este cuerpo, nos lleva a destacar las acciones de algunos profesionales anteriormente referidos. Sirva como ejemplo la labor que desarrollaron en la provincia de Segovia María de la Paz Alfaya, junto al por entonces inspector jefe de Primera Enseñanza de Segovia, Antonio Ballesteros. Ambos se implicaron en la mejora de las condiciones de la

---

<sup>11</sup> Sonllewa y Sanz, «Mujeres pensionadas».

infancia, impulsando la creación de colonias, cantinas y roperos escolares en la provincia; y en el perfeccionamiento de la función docente. Así lo muestra una circular que firmaba Alfaya en noviembre de 1921:

La naturaleza, fuente de toda emoción y de todo conocimiento, suministrará al niño, puesto en contacto directo con ella los conocimientos que no le den los libros o las palabras del maestro. [...] Por ello, deben las maestras, aprovechando toda ocasión oportuna organizar excursiones a fin de estudiar cuantos elementos nos ofrezca la realidad, ya naturales o creados por el hombre, aportando elementos para las lecciones de la clase. [...] De estas excursiones llevarán las niñas su diario y la profesora un cuaderno preparador en el que se incluirán también las notas de las observaciones recogidas después de cada excursión. Asimismo, se coleccionarán los materiales seleccionados en ellas a fin de proceder a la formación de un museo de productos locales lo más completo posible.<sup>12</sup>

Las circulares que aparecen en los distintos boletines provinciales durante este periodo arrojan también datos sobre el interés que tenían los inspectores por conocer el estado de las escuelas, la matrícula y asistencia de los niños, la regularización de centros privados o el cumplimiento de las órdenes emanadas del Estado. Sin embargo, poca información se conoce sobre las visitas de los inspectores a las escuelas.

Al comienzo de la década de 1930 el problema de efectivos en la región era grave. Con un total de 7382 escuelas, el número de inspectores no superaba la veintena. Con la reorganización de la inspección y la ordenación de plantillas en el primer bienio republicano,<sup>13</sup> se hicieron visibles las carencias que vivía la IPE a nivel nacional, ofreciendo también una panorámica del contexto castellanoleonés. Provincias como León estaban bastante lejos de cumplir el coeficiente que proponía el gobierno republicano de un inspector por cada 167 escuelas. Faltaban cinco profesionales a cargo de la inspección en esa provincia para llegar a ese dato. En menor medida, otras provincias como Palencia, Soria o

<sup>12</sup> Boletín Oficial de la Provincia de Segovia, «Circular 3603 de 15 de noviembre de 1921», 21 de noviembre de 1921.

<sup>13</sup> Decreto 2 de octubre de 1931; Decreto 2 de diciembre de 1932 y Orden 9 de junio de 1931.

Zamora también tenían un número de inspectores por debajo de dicho factor.<sup>14</sup>

Las carencias fueron corriéndose en el primer bienio republicano con la creación de nuevas plazas y su distribución provincial (Tabla 2). La reducción del promedio de escuelas por cada inspector y la presencia de mayores recursos para los centros redundó en la mejora de la escuela.

**Tabla 2. Distribución provincial de inspectores en Castilla y León (1931-1933)<sup>15</sup>**

Provincias	Años		
	1931	1932	1933
Ávila	3	3	5
Burgos	6	6	10
León	6	9	12
Palencia	6	4	5
Salamanca	5	5	7
Segovia	3	3	4
Soria	3	4	5
Valladolid	5	4	5
Zamora	2	4	6
Total	39	42	59

Fuente: Elaboración propia a partir de Llopis, *La revolución en la escuela*.

A pesar de las resistencias que se presentaron en el segundo bienio, el número de efectivos siguió creciendo, pasando, a nivel nacional, de 213 en 1931 a 390 en 1935.<sup>16</sup> El 17,4% de esos 390 profesionales de la inspección en activo en España en 1935 desempeñaba su labor en distintas provincias de la actual región de Castilla y León. Al contrario que la

<sup>14</sup> Rodolfo Llopis Ferrándiz, *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza* (Madrid: M. Aguilar, 1933), 167.

<sup>15</sup> Adaptado de Llopis, *La revolución en la escuela*, 177-178.

<sup>16</sup> Batanaz, *La inspección de primera enseñanza*, 44.

media nacional, en este contexto la presencia de mujeres era mayor que la de hombres. Treinta y nueve inspectoras y treinta inspectores componían el grupo de efectivos de la inspección castellanoleonesa en la antecámara de la contienda. Se trataba de profesionales jóvenes, con una media de edad de 38,4 años para las mujeres y 42,6 años para los hombres y que habían ingresado en el cuerpo, en su mayoría, a partir de la década de 1910 (Tabla 3).

**Tabla 3. Ingreso en el cuerpo de la inspección en provincias de Castilla y León en 1935<sup>17</sup>**

Sexo	Década				
	1890	1900	1910	1920	1930
Hombres	1	3	5	4	17
Mujeres	0	0	3	9	27

*Fuente:* Elaboración propia a partir del Escalafón de Inspectores de Primera Enseñanza de 1935.

La mayor parte de las inspectoras de la región en este periodo (en concreto el 69%) había accedido al cuerpo de la inspección en los años treinta, siendo notable el aumento de efectivos femeninos durante el periodo republicano. Estos datos reflejan la importancia no solo que este gobierno concede a la educación y a la función inspectora, sino también a la incorporación de la mujer.<sup>18</sup>

La experiencia en la función inspectora de las profesionales empleadas en Castilla y León en 1935 no superaba de media los 5,8 años, a diferencia de los hombres, con una media de 11 años en sus puestos y con datos muy similares a la media nacional —7,7 mujeres y 11,6 años hombres—. Pero más allá de estas cifras, nos interesa conocer las personalidades que pasaron durante este periodo por la inspección castellanoleonesa.

Haciendo un primer análisis de sus trayectorias profesionales, advertimos dos grupos contrapuestos. Por un lado, se presenta un núcleo de profesionales de óptica regeneradora con las mismas inquietudes que

<sup>17</sup> Elaboración propia a partir del Escalafón de Inspectores de Primera Enseñanza de 1935.

<sup>18</sup> Eva Gómez San Miguel, «Inspectoras de primera enseñanza en el segundo tercio del siglo XX», (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2017).

otros intelectuales de la región como Claudio Sánchez Albornoz, Narciso Alonso Cortés o Pío del Río Hortega. Nombres destacados de la inspección como Francisco Agustín Rodríguez, Miguel Tejerina Fernández, Luis Vega Álvarez, Manuel González Linacero, Salvador Ferrer Culubret o Juan Llarena Luna, entre otros, se comprometieron en este territorio con la educación del pueblo y el proyecto educativo republicano. En las circulares que aparecen publicadas en este periodo se aprecia el celo con el que cumplieron las normas pedagógicas dictadas por el Ministerio de Instrucción Pública entre 1931 y 1936, preocupándose por el cuidado de la simbología republicana en los centros, el funcionamiento de las clases de adultos, la formación innovadora del magisterio, la creación de bibliotecas y el impulso de las Misiones Pedagógicas.

Junto a ellos, algunas de sus compañeras en la IPE, como Elena Gonzalo Blanco, María de los Dolores Ballesteros Usano, Francisca Vicente Mangas o María Ángeles Fernández del Toro, también tuvieron un especial compromiso con la formación femenina, desarrollando cursos para la formación de mujeres rurales, escribiendo en revistas para poner en valor las labores femeninas y siguiendo muy de cerca la implicación de la mujer en la vida social y política española del momento.

Sin embargo, el peso político de la derecha en la región favoreció que muchos otros inspectores no se implicaran de forma tan incipiente en esa educación laica y europeísta. Se aprecia esta realidad, sobre todo, en aquellos profesionales que ejercían en Salamanca y Burgos, provincias que compartirán la capitalidad del gobierno sublevado durante los años de la guerra.

Otro aspecto reseñable en este sentido —y que también condicionará las acciones de este cuerpo profesional antes del inicio de la Guerra— fue el influjo de la Iglesia en la población, mayor que en otras regiones españolas.<sup>19</sup> Los profesionales que pertenecían a este colectivo afín a la tradición y al catolicismo no se implicaron en la política educativa republicana e incluso algunos se opusieron a las directrices gubernamentales propuestas a partir de 1933.

---

<sup>19</sup> Hernández, «Estado de la cuestión», 344.



El levantamiento militar de julio de 1936 se presentó como una amenaza para la continuidad del proyecto republicano y también para quienes se habían implicado en él. La Guerra Civil supondrá un trauma difícil de superar para muchos profesionales renovadores, que tuvieron que enfrentar situaciones como el asesinato o la pérdida de libertad.

Esa pérdida de libertad fue padecida por muchas inspectoras castellanoleonesas en forma de exilio interior. Por este término entendemos la situación de aislamiento y exclusión que vivieron quienes sufrieron la cárcel el autoexilio preventivo, el exilio profesional —desempeñando trabajos distintos al magisterio o viviendo el traslado forzoso—, la marginación en la escuela, el acoso profesional, el hostigamiento social, el exilio familiar o el destierro del ideal profesional y la imposición del nuevo aprendizaje político y pedagógico que trajo consigo el Nuevo Régimen en la reconstrucción de sus vidas.<sup>20</sup> Si bien entendemos que el exilio interior es una experiencia personal subjetiva e individual que no permite universalizar este concepto como categoría cultural,<sup>21</sup> sí queremos avanzar que quienes padecieron este fenómeno vivieron la angustia, el miedo, la humillación y la soledad.<sup>22</sup> Este fenómeno ha sido estudiado en el caso del magisterio, pero no tanto en el caso de la IPE. Es importante destacar en este sentido realidades que hemos apreciado en el caso de Castilla y León —y que desarrollaremos a lo largo del estudio—, como la suspensión de empleo y sueldo, el traslado forzoso, la obligación de formar parte de tribunales depuradores o incluso la retirada de sus propios libros de texto o manuales de las escuelas.<sup>23</sup>

Las funciones de inspectores e inspectoras cambiaron radicalmente desde la sublevación militar. En los primeros meses de la guerra, la IPE tenía la misión de vigilar el obligado cumplimiento de efemérides como

<sup>20</sup> Juan Manuel Fernández Soria, «Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri», *Educació i Història* 12 (2008): 13-40; María del Mar del Pozo Andres, «Los maestros republicanos en el exilio interior: reconstruir vidas rotas en los años cuarenta», en *La restauración social católica en el primer franquismo, 1939-1953*, coords. Feliciano Montero García y Joseba Louzao Villar (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2015), 317-339.

<sup>21</sup> José Ángel Ascunce Arrieta, «El exilio entre la experiencia subjetiva y el hecho cultural: tema para un debate», en *El exilio: debate para la historia y la cultura*, ed. José Ángel Ascunce (Donostia-San Sebastián: Saturrarán, 2008), 19-45.

<sup>22</sup> Anxo Serafín Porto Ucha, «De rexeitados a esquecidos, o exilio interior dos mestres e mestras galegos depurados polo réxime franquista», *Sarmiento* 9 (2005): 15-36.

<sup>23</sup> Boletín Oficial de la Provincia de Salamanca, «Circular de 26 de agosto de 1936», 31 de agosto de 1936.

el mes de María, la celebración de la Fiesta Nacional del Libro Español, los homenajes a José Calvo Sotelo o concluir con la coeducación en los centros. De esto último hablaba la inspectora jefa accidental de Ávila, Isabel López Aparicio, en julio de 1938, prohibiendo la coeducación en todos los centros y la organización, colaboración o acompañamiento de colonias escolares.<sup>24</sup>

Terminaba así un primer tercio de siglo en la inspección de esta región marcado por los vaivenes políticos, económicos y sociales que sacudían España en aquel periodo convulso de su historia. La década de 1940 daría paso a una lúgubre dictadura que terminó con los sueños renovadores de los inspectores más avanzados y ensalzó las carreras profesionales de quienes se mantuvieron al lado de la Iglesia y la tradición.

## LOS PROCESOS SANCIONADORES EN LA INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA

Tal y como se ha podido observar anteriormente, en las provincias de Castilla y León constaban un total de treinta y nueve inspectoras de primera enseñanza antes de la Guerra Civil. De todas ellas, dieciséis padecieron las sanciones de los sublevados y/o el Frente Popular. A través del análisis de los expedientes personales y de depuración, se han conformado tres categorías: las profesionales que fueron sancionadas por parte del último gobierno republicano; por parte del bando sublevado; y aquellas sancionadas por ambos regímenes.

### Las sanciones republicanas del Frente Popular

El proceso sancionador ejecutado por el último gobierno republicano se produjo a través de la Gaceta de la República, donde aparecerían publicadas las infracciones interpuestas contra la IPE, que generalmente implicaban «la separación definitiva de sus cargos, con pérdida de todos los derechos que pudieran derivarse de su situación escalafonal»,<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Boletín Oficial de la Provincia de Ávila, «Circular 2257 de 6 de julio de 1938», 9 de julio de 1938.

<sup>25</sup> Gaceta de la República, «Orden separando definitivamente de sus cargos, con pérdida de todos sus derechos, a los Inspectores de Primera Enseñanza que se relacionan», 3 de febrero de 1937, 625.

y entre las cuales se encontraron diversas inspectoras que en aquel momento desempeñaban sus funciones en el territorio castellanoleonés.<sup>26</sup>

M.<sup>a</sup> del Carmen Muñoz Alcoba —con destino en la provincia de Palencia— fue la primera sancionada por el gobierno republicano. El 17 de diciembre de 1936 se publicaría la orden que, con fecha de 17 del mismo mes, cesaba en sus funciones a varios inspectores.<sup>27</sup> Formada en la promoción de 1925 de la EESM, accedió a la inspección en 1932. El 6 de junio de este mismo año sería destinada a la provincia de Palencia, donde ejerció siempre. Su destitución como inspectora por parte de la Segunda República no acabó con su trayectoria, pues una vez finalizada la contienda, desde 1940, desempeñó el cargo de inspectora jefe provincial. Su trayectoria en este cargo sería discreta, presentando su renuncia el 4 de febrero de 1955, por problemas de salud relacionados con una enfermedad del corazón. Finalmente, fallecería allí el 26 de febrero.<sup>28</sup>

Tras ella, tres fueron las inspectoras que padecieron las sanciones republicanas. En la Orden del 30 de enero de 1937, Cándida Cadenas Campos, Adelaida Díez Díez y M.<sup>a</sup> Esperanza Rubio González quedaron suspendidas definitivamente de empleo y sueldo.<sup>29</sup> La primera de ellas, Cándida Cadenas Campos (Villaquejida, 23 de julio de 1895), fue normalista —procedente de la Escuela Superior del Magisterio de Toledo, en 1920—, profesora de Educación Física por la Facultad de Medicina de la Universidad Central y Licenciada en Medicina y Cirugía por la Universidad de Salamanca (1944). Su trayectoria académica y profesional fue brillante, tanto a nivel formativo —título de honor extraordinario en la Escuela Normal—, como por su internacionalización y reconocimiento, destacando su estancia en la Residencia de Señoritas —entre 1930 y 1931—, sus pensiones a EE. UU. a través de la JAE,<sup>30</sup> así como viajes de formación a Inglaterra y Alemania; y la condecoración con la

<sup>26</sup> Victoria Santamaría Santos no ha sido considerada dentro de esta muestra porque, a pesar de figurar como inspectora en Ávila en 1935, se encontraba en situación de excedencia y no formó parte del cuerpo en este periodo.

<sup>27</sup> Gaceta de la República, «Orden de 14 de diciembre de 1936», 17 de diciembre de 1936, 352, 1016.

<sup>28</sup> «Expediente personal de M.<sup>a</sup> del Carmen Muñoz Alcoba», legajo 16702, expediente 18, Archivo General de la Administración (AGA).

<sup>29</sup> Gaceta de la República, «Orden de 30 de enero de 1937», 3 de febrero de 1937, 34, 625-626.

<sup>30</sup> Vázquez, *Mujeres y educación*; Sonlleve y Sanz, «Mujeres pensionadas», 12-13.

Encomienda de la Orden de Alfonso XII por méritos en la enseñanza gimnástica.<sup>31</sup>

Asimismo, su paso por la IPE transitó por varias provincias castellano-leonesas —Zamora (1920-1929), Madrid (1929-1930), Ávila (1930-1931), Salamanca y Segovia (1931-1932), Palencia (1932) y Salamanca (1932-1946)—. En Salamanca fue sancionada poco tiempo después de haberse afiliado a la FET de las JONS, en 1934. De hecho, fue una significativa figura dentro del falangismo, pues fue nombrada por Pilar y José Antonio Primo de Rivera como jefa de la Sección Femenina de Salamanca, trabajando en su organización hasta 1936. Después de ser sancionada por el gobierno republicano en su puesto de inspectora, fue elegida la primera delegada nacional de flechas. En dicho cargo se desplazó por invitación a la Alemania nazi de Hitler, en compañía de otras cinco camaradas, a fin de estudiar las organizaciones femeninas. Estuvo en Múnich y en Berlín, y a su regreso presentaría un proyecto de organización de las juventudes femeninas, que sería aprobado en el primer consejo. Su implicación en la organización no cesaría, pues en abril de 1938 fue designada por Pilar Primo de Rivera como regidora central de Educación Física femenina, empezando con una escuela provisional en Santander, siendo finalmente condecorada por dicha organización con la «Y» de plata individual, en octubre de 1939.<sup>32</sup>

Por su parte, Adelaida Díez Díez (Bisjueces, 27 de mayo de 1887) obtuvo en 1906 el título de maestra superior con un expediente sobresaliente. Un año después, con la misma calificación, obtendría el grado de bachiller y, en 1912, se convertiría en normalista. Además, entre 1907 y 1908 estudió mineralogía en la Escuela Central de Artes e Industrias.<sup>33</sup> Igual que Cadenas, fue una de las diez primeras inspectoras que fueron nombradas en 1913.<sup>34</sup> Su trayectoria profesional comenzaría como auxiliar en la Sección de Ciencias de la Escuela Normal de maestras de Ávila.

<sup>31</sup> «Expediente personal de Cándida Cadenas Campos», legajo 21806, expediente 1, Archivo General de la Administración (AGA).

<sup>32</sup> «Expediente personal de Cándida Cadenas».

<sup>33</sup> «Expediente personal de Adelaida Díez y Díez», legajo 16746, expediente 8, Archivo General de la Administración (AGA); Flecha, «La Inspección de Primera Enseñanza en la España del primer tercio del siglo XX», 206.

<sup>34</sup> Gaceta de la República, «Real Decreto de 7 de marzo de 1913», 13 de marzo de 1913.

Además, sería nombrada inspectora auxiliar en Valladolid mediante concurso abierto para profesoras procedentes de la EESM, un cargo que ostentaría entre 1913 y 1931. Fue becada por la JAE en 1922. Díez fue separada de su cargo por el decreto republicano del 3 de febrero de 1937. Sin embargo, esta decisión no dio fin a su carrera profesional, pues en su expediente aparece documentación relativa a la realización de visitas a las escuelas nacionales «Miguel de Cervantes» y «Calderón de la Barca» de la capital pucelana en 1939.<sup>35</sup>

Finalmente se encontraría en este grupo de profesionales M.<sup>a</sup> Esperanza Rubio González (Segovia, 19 de diciembre de 1898). Su formación académica transcurrió entre el magisterio de primera enseñanza (1919, con expediente sobresaliente) y sus estudios como auxiliar de las Secciones de Letras, Pedagogía y Labores en la Normal de maestras de Segovia (1919-1920). Impartió lecciones prácticas en los cursillos de ingreso al magisterio nacional (1931) y de información cultural y pedagógica para maestros nacionales (1933).<sup>36</sup> Su formación estuvo ligada a los ideales de la Escuela Nueva, teniendo como referencia las obras de Decroly —a quien siguió con interés—, Claparède, Ferrière, Fröbel, Filho, Santullano y Luzuriaga. Unos ideales que no estuvieron reñidos con sus profundas convicciones católicas.<sup>37</sup>

Como maestra, fue destinada a poblaciones como Bogejo (Salamanca, 1921-1924), Infantes (Ciudad Real, 1924-1931) y, finalmente, Segovia (1931). Durante su trayectoria como maestra en Segovia cabe destacar la implicación de Rubio en tareas como la formación de la academia católica para el desarrollo de la cultura general de obreras entre 1931 y 1934. Una implicación que hizo que en este último año fundara la Asociación Católica de Maestros, ostentando su presidencia, y figurando posteriormente como presidenta honorífica.

<sup>35</sup> Residencia de Estudiantes, «Expediente personal de Adelaida Díez y Díez», expediente JAE/43-133, Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE); Sonllewa y Sanz, «Mujeres pensionadas por la Junta para la Ampliación de Estudios», 10-11.

<sup>36</sup> «Expediente personal de M.<sup>a</sup> Esperanza Rubio González», legajo 21810, expediente 12, Archivo General de la Administración (AGA).

<sup>37</sup> María Victoria Sotomayor Sáez, «Esperanza Rubio González» en *Segovia (1900-1936). Diccionario biográfico*, ed. Juan Manuel Moreno Yuste (Segovia: Real Academia de Historia y Arte de San Quirce, 2019), 477-478.

Su carrera como inspectora comenzó tras aprobar la oposición en 1934. Su primer destino fue Zamora (1934-1939), lugar donde se encontraba cuando fue separada del servicio por la República del Frente Popular.<sup>38</sup> Sin embargo, y como ocurriría en casos anteriores, al poco tiempo de ser suspendida por parte de la República, el bando sublevado la colocó al frente de la comisión depuradora d) de Zamora, papel que ejerció desde noviembre de 1936 hasta abril de 1939,<sup>39</sup> continuando con una carrera consolidada en la inspección durante el franquismo.

### La depuración franquista

Al margen de los procesos de sanción del gobierno republicano, el bando sublevado comenzó un férreo proceso depurador contra todo el magisterio y la inspección. En el caso castellanoleonés, este grupo es el más abundante. Tan solo en la Orden del 17 de noviembre de 1936 —encargada de la depuración del personal educativo del distrito universitario de Valladolid— fueron depuradas un total de siete inspectoras de esta región histórica: M.<sup>a</sup> Dolores Ballesteros y Usano, Francisca Bohigas Gavilanes, Felisa de las Cuevas Canillas, Estefanía González García, Elena Gozalo Blanco, Julia Morros Sardá y Francisca Vicente Mangas.<sup>40</sup>

Todas fueron separadas del cargo salvo dos: Bohigas y González, esta última incorporada por los sublevados con celeridad. Menor suerte tuvo el resto de sus compañeras. Felisa de las Cuevas fue separada definitivamente en abril de 1937,<sup>41</sup> Julia Morros y Francisca Vicente en junio,<sup>42</sup> M.<sup>a</sup> Dolores Ballesteros en julio<sup>43</sup> y Elena Gozalo en octubre de este mismo

<sup>38</sup> «Expediente personal de M.<sup>a</sup> Esperanza Rubio»; Sotomayor, «Esperanza Rubio».

<sup>39</sup> «Expediente personal de M.<sup>a</sup> Esperanza Rubio».

<sup>40</sup> Boletín Oficial del Estado, «Orden suspendiendo de empleo y sueldo al personal docente que se menciona del Distrito Universitario de Valladolid», 21 de noviembre de 1936, 36, 232-233.

<sup>41</sup> Boletín Oficial del Estado, «Orden separando definitivamente del servicio a la inspectora de primera enseñanza de León, doña Felisa de las Cuevas», 10 de abril de 1937, 172, 951.

<sup>42</sup> Boletín Oficial del Estado, «Orden separando definitivamente del servicio a la inspectora de primera enseñanza doña Julia Morros Sardá», 21 de junio de 1937, 244, 1995; Boletín Oficial del Estado, «Orden separando definitivamente del servicio a la inspectora de primera enseñanza y Profesora Auxiliar de la Escuela Normal de León, doña Francisca Vicente Mangas», 28 de junio de 1937, 251, 2106.

<sup>43</sup> Boletín Oficial del Estado, «Orden separando definitivamente del servicio al Inspector de primera enseñanza de León, doña María de los Dolores Ballesteros», 9 de septiembre de 1937, 262, 2284.

año.<sup>44</sup> Sin embargo, y si bien los expedientes de depuración de las cinco inspectoras inicialmente se resolvieron de forma desfavorable, no todas quedaron separadas de por vida de sus puestos. Solo Morros y Vicente (León) vieron truncadas sus trayectorias.

Julia Morros Sardá (León, 27 de julio de 1902) finalizó el bachiller con un expediente sobresaliente y cursó estudios de ciencias naturales y magisterio.<sup>45</sup> Se mantuvo cerca de instituciones de renombre como la Residencia de Señoritas —entre 1921 y 1929—<sup>46</sup> y como maestra pasó por el Instituto-Escuela, como profesora de ciencias y como auxiliar de diversas materias con el reconocido profesor Luis Hoyos.<sup>47</sup> Además, se interesó por la renovación pedagógica en Europa, pidiendo varias becas a la JAE a Francia, Bélgica y Suiza.<sup>48</sup>

Accedió a la inspección a través de la EESM en 1932, con destino en León. Allí se encontraría en el momento de su depuración, donde fue suspendida de empleo y sueldo. Además, Morros era esposa del también inspector Salvador Ferrer Culubret, quien durante estos procesos sería señalado como un alentador de la revolución de los republicanos y de tener un pensamiento próximo a la Rusia soviética. Una razón que también podría haber influido en el desenlace de Morros.<sup>49</sup> Finalmente, sería habilitada como maestra en 1942, ejerciendo su labor en Galicia y Burgos. Por último, en los albores de los sesenta, obtuvo una plaza en la Escuela de Magisterio «María Díaz Jiménez».<sup>50</sup>

Un recorrido similar, si bien más trágico, fue el de Francisca Vicente Mangas (Peñausende, 17 de mayo de 1901). IPE jefe de Orense desde 1914, pasó por la Residencia de Señoritas en dos ocasiones (1921-1922

<sup>44</sup> Boletín Oficial del Estado, «Orden separando definitivamente del servicio a doña Elena Gonzalo Blanco, Inspectora Jefe de primera enseñanza de Segovia», 7 de noviembre de 1937, 383, 4221.

<sup>45</sup> «Expediente personal de Julia Morros Sardá», legajo 14396, Archivo General de la Administración (AGA).

<sup>46</sup> Vázquez, *Mujeres y educación*.

<sup>47</sup> Raquel Poy Castro, «Educadoras y educadores en León al filo de la Guerra Civil. Auge, depuración y parálisis», *Aula* 18 (2012): 181-205.

<sup>48</sup> Sonlleve y Sanz, «Mujeres pensionadas».

<sup>49</sup> Poy, «Educadoras y educadores».

<sup>50</sup> Eva Gómez San Miguel, «Inspectoras de primera enseñanza», 272-273.

y 1925-1926).<sup>51</sup> En 1933 fue nombrada por concurso de traslado a León, posición en la cual sería pensionada por la JAE para estudiar la organización de la enseñanza en Bélgica. Muy activa durante el periodo republicano, formó parte del grupo cultural-excursionista *Inquietudes*.<sup>52</sup> Su separación del cargo le llegaría en la provincia leonesa, y pudo venir determinada, al igual que en el caso de Morros, por condicionantes de índole personal. En su expediente de depuración se le acusa de asistir a la manifestación del 1 de mayo con jersey rojo y pluma en el sombrero, proponer una comida para ambos sexos a los hospicianos, decir que prefería una dictadura roja en vez de blanca y exclamar junto a su marido, puño en alto *¡por pocos días!* y estar ligada a Gordón Ordás. Francisca estaba casada con el también inspector Rafael Álvarez, próximo a la pedagogía institucionista. El inspector fue vocal suplente de Izquierda Republicana en el Frente Popular y desarrolló una intensa labor. Fundó y dirigió en los años 30 el Boletín de Educación que editaba la inspección de León y puso especial interés en las colonias escolares de vacaciones. El marido de Francisca fue fusilado el 18 de agosto de 1936. Ella, afectada por su situación personal y profesional, fallecería finalmente en Sevilla en 1941.<sup>53</sup>

Del distrito universitario vallisoletano, las tres sancionadas restantes consiguieron mantenerse en la inspección, si bien con suerte dispar. Los dos casos más severos dentro de este grupo los representan Felisa de las Cuevas y M.<sup>a</sup> Dolores Ballesteros, con destino en León y Segovia respectivamente.

La primera de ellas, Felisa de las Cuevas Canillas (León, 26 de febrero de 1902) fue reintegrada en la inspección tras una larga revisión de su expediente de depuración, teniendo que esperar hasta 1952.<sup>54</sup> Cuevas inició sus estudios de magisterio en la Normal de León, y los finalizó en

<sup>51</sup> Vázquez, *Mujeres y educación*.

<sup>52</sup> Wenceslao Álvarez Oblanca, *La represión de postguerra en León. Depuración de la enseñanza (1936-1943)* (León: Batalla de Clavijo, 1986), 53.

<sup>53</sup> Poy, «Educadoras y educadores en León», 199.

<sup>54</sup> Boletín Oficial del Estado, «Orden de 4 de abril de 1952 por la que se deja sin efecto el expediente de depuración, en trámite de revisión, instruido a doña Felisa de las Cuevas Canillas, inspectora de Enseñanza Primaria», 16 de junio de 1952, 168, 2693.



la EESM —en la Sección de Letras—, albergándose durante su estancia madrileña en la Residencia de Señoritas (1922-1932).<sup>55</sup>

Apasionada por su tierra —sobre la cual publicó un trabajo folclórico en la *Revista Dialectológica* del CSIC—, regresaría allí como inspectora en 1931. Aunque en 1934 aparece de nuevo como residente, un año después participaría en las misiones pedagógicas en Campo de la Lomba y Valdesamario (León).<sup>56</sup>

Su expediente fue abierto a instancias del gobernador civil de León. La única acusación que figura en él es la siguiente: «en una relación de masones remitida por el Excmo. Gobernador civil de León [...] en escrito de 30 de octubre de 1940 figura Felisa de las Cuevas Canillas, vecina de León». Con estas pocas líneas pesaron sobre ella antecedentes masónicos durante más de dos décadas, teniendo que ver en la acusación la condena a muerte de su padre, en Puente Castro, acusado de masón y fusilado en septiembre de 1936. La suspensión en la inspección y la inhabilitación para ejercer cargos directivos y de confianza fue resuelta en 1942, si bien en 1951 se le dejó únicamente esta última sanción. En 1957 se le aplicaría la orden ministerial de 1952, por la cual se dejaban sin efectos las sanciones para ejercer cargos directivos y de confianza, así como traslados forzosos para aquellos profesionales que llevaran cinco años de servicio activo.<sup>57</sup> Según cuenta su propia familia, sería desterrada a Ciudad Real, donde desarrollaba su labor como inspectora en 1954.<sup>58</sup>

M.<sup>a</sup> Dolores Ballesteros y Usano (Córdoba, 12 de abril de 1896) también tuvo que esperar más de una década hasta poder reintegrarse en la inspección. Trabajó en la aneja de Málaga como interina en 1917, oponiéndose al magisterio en 1917 y obteniendo como destino la localidad de Montilla, donde ejerció como maestra de párvulos hasta 1929. Fue precisamente en aquel año cuando Ballesteros ingresaría en la inspección,

<sup>55</sup> Vázquez, *Mujeres y educación*.

<sup>56</sup> Vázquez, *Mujeres y educación*; Ficha de las Misiones Pedagógicas de Felisa de las Cuevas Canillas. Residencia (CSIC).

<sup>57</sup> Boletín Oficial del Estado, «Resolución por la que se cancela la desfavorable impuesta a doña Felisa Cuevas Canillas, Inspectora de Primera Enseñanza», 23 de octubre de 1957, 267, 5905.

<sup>58</sup> Boletín Oficial del Estado, «Orden de 8 de enero de 1954 por la que se dispone corrida de escalas en virtud de reforma de plantillas de Inspectores de Primera Enseñanza», 23 de marzo de 1954, 82, 1740-1742.

obteniendo como primer destino Segovia. A través de su expediente se puede comprobar cómo entre 1932 y 1933 se desempeñó en Pontevedra y León. Incluso aprobaría las oposiciones a las plazas de inspección de Madrid y Barcelona, si bien aquellos destinos no serían de su interés.<sup>59</sup> Finalmente, permaneció en Segovia hasta 1935, no sin antes haber sido pensionada por la JAE, influida por su experiencia en el magisterio de párvulos.<sup>60</sup>

Su depuración tuvo como resultado la suspensión de empleo y sueldo, siendo separada del servicio. No sería hasta 1951 cuando podría reincorporarse en el servicio dentro de las provincias castellanoleonesas. Primero en Salamanca, y, desde 1965, en su destino original: Segovia. Sin embargo, las vicisitudes de Ballesteros podrían encontrar, a su vez, una razón puramente personal, como se ha mostrado ya en ocasiones anteriores. Dolores era hermana del también inspector Antonio Ballesteros, uno de los referentes de la renovación pedagógica en Segovia, quien también padeció las consecuencias de la depuración franquista.

Junto a Ballesteros, Elena Gozalo Blanco (Madrid, 1 de agosto de 1899) desempeñó la inspección en Segovia y, tras su proceso depurador, se reincorporaría a su labor. Normalista en 1924 por la EESM, comenzaría su andadura en la inspección educativa en 1928, siendo destinada a Teruel. Durante el periodo republicano ejercería en las provincias de Valladolid, Palencia y Segovia, donde fue cesada en 1936. La razón de su destitución sería la denuncia de una compañera de la inspección segoviana, Juliana de Pablos, esposa del también inspector Inocencio Santos Barata. En base a ella, se redactó un pliego de cargos —el 3 de febrero de 1937—, en el que se le imputó como falta motivadora de la sanción, su actuación en la clausura de los colegios religiosos durante el periodo republicano.

En su pliego de descargos, afirmó que los dos inspectores que la acusaban falsificaron los libros de actas en su propia defensa para que ella fuera imputada. Se reconoce la falsificación, después de no pocos trámites, y finalmente, el 2 de enero de 1941 fue repuesta en el cargo en Segovia sin sanción y con todos sus derechos.

<sup>59</sup> «Expediente personal de M.<sup>a</sup> Dolores Ballesteros y Usano», legajo 21805, expediente 9, Archivo General de la Administración (AGA).

<sup>60</sup> Residencia de Estudiantes, «Expediente personal de M.<sup>a</sup> Dolores Ballesteros y Usano», expediente JAE/14-50, Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE).

No obstante, la resolución del expediente de Gozalo no fue definitiva. El 4 de mayo de 1942 se publicaría una orden del Ministerio de Educación Nacional del 14 de abril, por la cual se declaró reusado el expediente, imponiendo la sanción de traslado forzoso con prohibición de solicitar vacantes en tres años, así como la inhabilitación para el desempeño de cargos directivos y de confianza.

Tras este primer grupo de sancionadas, posteriormente se incorporaría al listado M.<sup>a</sup> de los Ángeles Fernández del Toro (Leganés, 7 de mayo de 1895). Normalista en la Sección de Ciencias, ingresó en el cuerpo de inspección el 26 de julio de 1920, si bien su trayectoria en este ramo empezaría una década después con destino en Navarra. Durante el primer trimestre de 1934 fue trasladada a la provincia de Ávila. Su suerte cambiaría con el estallido de la contienda y el arranque de los procesos de depuración del bando sublevado, pues terminaría siendo cesada de su puesto el 1 de marzo de 1937, por orden de la Junta Técnica del Estado de 20 de febrero del mismo año, que la separó definitivamente del cuerpo.<sup>61</sup> En su expediente personal no se encuentran los motivos.

Sin embargo, su expediente no finalizó con su cese y, tras su revisión, por Orden del 30 de diciembre de 1939 se declaró sin efecto la separación, siendo reintegrada en el servicio con «inhabilitación para cargos directivos y de confianza», y con destino en la provincia de Palencia. Doce años después, en 1951, se anularía su sanción de inhabilitación para puestos directivos y de confianza. Terminaría su carrera profesional en Murcia desde agosto de 1954, jubilándose por razón de edad el 7 de mayo de 1965.<sup>62</sup>

## El doble castigo

Finalmente, hubo inspectoras que, desde el advenimiento de la Guerra Civil española, e incluso antes, padecieron el proceso sancionador del Frente Popular y la depuración del franquismo.

De todas ellas, únicamente M.<sup>a</sup> Cruz Gil y Febrel (Soria, 28 de febrero de 1895) fue sancionada con cargos firmes al final del proceso franquista.

<sup>61</sup> «Expediente personal de M.<sup>a</sup> de los Ángeles Fernández del Toro», legajo 21807, expediente 6, Archivo General de la Administración (AGA).

<sup>62</sup> «Expediente personal de M.<sup>a</sup> de los Ángeles Fernández».

Habiendo concluido los estudios de maestra superior en 1914 en Valladolid, accedió en 1916 a la EESM, en la Sección de Letras, siendo la primera de su promoción durante tres cursos.<sup>63</sup> Durante su estancia en Madrid, además, se hospedaría en la Residencia de Señoritas (1916-1917).<sup>64</sup> Accedería a la inspección en su ciudad natal en 1920, obteniendo un voto de gracias en 1926 y habiendo sido pensionada por la JAE en 1934 en Francia, Bélgica y Suiza. En su trayectoria se aprecia la ambición de Gil y Febrel por mejorar las condiciones de estas escuelas y promover que los niños fueran educados desde su primera infancia.<sup>65</sup>

Ejerciendo la inspección en su provincia natal, el distrito universitario de Zaragoza le suspendió de empleo y sueldo en noviembre de 1936.<sup>66</sup> Poco tiempo después, en junio de 1937, recibió el expediente depurador del franquismo, arguyendo entre los cargos su simpatía por el Frente Popular, haber desechado sus ideas conservadoras y católicas con la llegada de la República a fin de prosperar profesionalmente, haber ocupado cargos oficiales durante el último bienio republicano y haber pasado a Francia por Santander en el momento de la sublevación militar. En definitiva, el compromiso que Gil habría mostrado hacia la educación social, la escuela rural y la educación de las mujeres, no le granjeó el favor de la comisión depuradora, que le impuso la sanción definitiva de suspensión de empleo y sueldo por un año, con abono del tiempo que llevaba suspendida, así como la inhabilitación para el desempeño de cargos directivos y de confianza.<sup>67</sup> Entre medias, en 1938, había sido repuesta en su cargo por el gobierno republicano.<sup>68</sup> Finalmente, fallecería en 1943 con apenas 46 años.<sup>69</sup>

<sup>63</sup> «Expediente personal de María Cruz Gil y Febrel», legajo 83710, expediente 716, Archivo General de la Administración (AGA).

<sup>64</sup> Vázquez, *Mujeres y educación*.

<sup>65</sup> Residencia de Estudiantes, «Expediente personal de María Cruz Gil y Febrel», expediente JAE/67-484, Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE).

<sup>66</sup> Boletín Oficial del Estado, «Orden declarando suspenso de empleo y sueldo al personal docente del Distrito Universitario de Zaragoza que figura en la relación que se inserta y que comienza con D. Gumerindo Sánchez Guisande y termina con D. Blas Taracena», 28 de noviembre de 1936, 43, 285-286.

<sup>67</sup> «Expediente personal de María Cruz Gil».

<sup>68</sup> Gaceta de la República, «Decreto declarando reingresados en el servicio activo, con plenitud de derechos, a los Inspectores de Primera Enseñanza que se mencionan», 27 de febrero de 1939, 58, 1084.

<sup>69</sup> María Elena Sáinz Magaña, «María Cruz Gil y Febrel», en *Educación, ciencia y cultura en España. Auge y copalzo (1907-1940)*, coord. Isidro Sánchez Sánchez (Cuenca: Almod Ediciones, 2012), 223-226.

Las demás inspectoras que padecieron ambos procesos punitivos concluyeron sus procesos depuradores reingresando en la inspección, aunque o con la misma inmediatez. Las reincorporaciones más rápidas fueron las de Francisca Bohigas Gavilanes, Manuela Ballester y M.<sup>a</sup> Soledad Cuadrillero Castro.

Francisca Bohigas Gavilanes (Barcelona, 2 de abril de 1892) fue maestra y comenzó su trayectoria como inspectora en 1920, siendo destinada a la provincia de Lérida —en excedencia en 1925—. <sup>70</sup> Durante su formación vivió en la Residencia de Señoritas (1917-1919) y fue pensionada por la JAE en Alemania y Suiza para formarse en psicobiología infantil. <sup>71</sup> Vinculada al espectro ideológico de la derecha y el catolicismo —concretamente a Unión Patriótica, Acción Femenina Leonesa, <sup>72</sup> la Asociación Católica de Propagandistas y la Federación Católica de Maestros Españoles—, <sup>73</sup> fue elegida la única diputada de la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA) en las elecciones de 1933. <sup>74</sup> En ese mismo año, denunciada por el inspector jefe de León, quedó inculpada, entendiéndose el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes que renunciaba a su destino. <sup>75</sup> Su actividad parlamentaria y sus intervenciones públicas en estos años se centraron en la crítica a los planes educativos laicos, reflejando en sus publicaciones los ideales pedagógicos contrarios a la coeducación, a favor de la libertad de enseñanza, valores tradicionales y la escuela católica. <sup>76</sup> Por ello fue considerada al inicio de la contienda una enemiga del régimen republicano, siendo cesada en agosto de 1936.

<sup>70</sup> Gaceta de Madrid, «Real Orden concediendo la excedencia a doña Francisca Bohigas Gavilanes, Inspectora de Primera enseñanza de la provincia de Lérida», 3 de octubre de 1925, 276, 61.

<sup>71</sup> Vázquez, *Mujeres y educación*; Residencia de Estudiantes, «Expediente personal de Francisca Bohigas Gavilanes», expediente JAE/22-401, Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE).

<sup>72</sup> Juan Miguel Álvarez Domínguez, *Mujeres en política durante la II República. Acción Femenina Leonesa a través de la prensa (1931-1936)* (León: Tierras de León, 2005).

<sup>73</sup> Juan Mainer Baqué, *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)* (Madrid: CSIC, 2009), 521.

<sup>74</sup> Roberto Villa García, *La República en las urnas. El despertar de la democracia en España* (Madrid: Marcial Pons Historia, 2011).

<sup>75</sup> Gaceta de la República, 9 de marzo de 1933.

<sup>76</sup> Mainer, *La forja de un campo profesional*.

El control de la provincia leonesa por parte del bando sublevado le ayudó a cambiar su situación profesional, volviendo a ser repuesta en calidad de inspectora jefe.<sup>77</sup> Sin embargo, tras pasar por el proceso depurador franquista fue suspendida de empleo y sueldo. A principios de marzo de 1937 le fue levantada definitivamente la sanción, siendo reincorporada en el servicio con destino en la provincia de Sevilla.<sup>78</sup>

Los casos de Ballester y Cuadrillero son diferentes al de Bohigas. Manuela Ballester (Huesca, 13 de febrero de 1901) era maestra, normalista e inspectora —a través de la EESM desde 1934 en Soria—<sup>79</sup> y fue trasladada por el gobierno del Frente Popular a Caspe en abril de 1937, siendo separada por no presentarse en el destino en octubre del mismo año.<sup>80</sup> Posteriormente, en el proceso de depuración del franquismo, fue confirmada en su cargo, quedando destinada en la provincia de Cuenca en 1940.<sup>81</sup>

M.<sup>a</sup> Soledad Cuadrillero Castro (Toro, 4 de agosto de 1892) tuvo un proceso depurador ágil, pero le fue preciso justificar su conducta. Ingresaría como auxiliar de Escuela Normal de Ciudad Real en 1926,<sup>82</sup> comenzando su labor como inspectora en 1932, con destino inicial en Castellón, luego en Ciudad Real y, un año después, en Zamora.<sup>83</sup> Durante su

<sup>77</sup> *La Libertad*, 4 de agosto de 1936, 6; *Diario de León*, 21 de agosto de 1936, 4.

<sup>78</sup> Boletín Oficial del Estado, «Orden levantando la suspensión de empleo y sueldo impuesta a la inspectora de primera enseñanza de León, doña Francisca Bohigas», 6 de marzo de 1937, 137, 610.

<sup>79</sup> Gaceta de Madrid, «Orden nombrando inspectores e inspectoras de Primera enseñanza, de las provincias que se indican, a los señores y señoras que se mencionan», 16 de enero de 1934, 16, 452.

<sup>80</sup> Gaceta de la República, «Orden declarando incurso en el artículo 171 de la vigente Ley de Instrucción Pública a la inspectora de primera enseñanza doña Manuela Ballester López», 20 de abril de 1937, 110, 302; Gaceta de la República, «Órdenes relativas a separaciones, licencias, etc., del personal de este departamento comprendido en las disposiciones que se insertan», 29 de octubre de 1937, 302, 383.

<sup>81</sup> Boletín Oficial del Estado, «Orden por la que se resuelven los expedientes de depuración de los inspectores de primera enseñanza y profesor de Escuela Normal que en la misma se mencionan», 21 de mayo de 1940, 142, 3492.

<sup>82</sup> Gaceta de Madrid, «Real Orden nombrando a doña María de la Soledad Cuadrillero Castro Auxiliar en propiedad de Letras de la Escuela Normal de Maestras de Ciudad Real», 26 de mayo de 1926, 146, 1126.

<sup>83</sup> Gaceta de Madrid, «Orden nombrando a las señoras que se mencionan inspectoras de primera enseñanza de las provincias que se indican», 7 de junio de 1932, 159, 1735-1736; Gaceta de Madrid, «Orden nombrando a doña Soledad Cuadrillero Castro inspectora de primera enseñanza de la provincia de Ciudad Real», 23 de noviembre de 1932, 328, 1329.

formación vivió en la Residencia de Señoritas (1921-1925),<sup>84</sup> siendo además profesora de la Sección de Ciencias en el Instituto-Escuela (1924-1925). Según consta en la propia Gaceta de la República, fue trasladada a la provincia de Teruel con la finalidad de «acoplar el personal a las necesidades del servicio», teniendo que incorporarse a su destino rápidamente dadas «las inmediatas exigencias que el cuidado de la población infantil impone».<sup>85</sup> Sin embargo, renunciaría a dicho traslado días después.<sup>86</sup>

Su renuncia no fue suficiente para el franquismo. En su expediente de depuración alega su negación a contribuir en Teruel con la causa republicana, alejándose así de toda actuación profesional vinculada con profesionales de la izquierda en Valencia, como la inspectora Ángela Sempere y las normalistas María Villen y Concepción Tarazaga. Asimismo, añadiría no haber contribuido más que a una suscripción obligatoria en la Navidad de 1936 para la llamada «Fiesta del Niño» con 25 pesetas; no haber prestado servicio al gobierno rojo con su renuncia en la provincia turolense; y, finalmente, no habiéndose presentado en el rectorado cuando al intentar pasar a la zona nacional hubo de legalizar su situación, por exigírsele obtener el pasaporte de autorización de la Dirección General de Primera Enseñanza para trasladarse a Francia durante diez días. Su expediente fue resuelto con todos los pronunciamientos favorables el 5 de septiembre de 1938.<sup>87</sup>

M.<sup>a</sup> Mercedes Cantón-Salazar Odena (17 de septiembre de 1895, Iligán, Filipinas) fue nombrada inspectora en el Real Decreto de 30 de agosto de 1914. Después se titularía como normalista tras haber pasado por la EESM, en agosto de 1928. Con anterioridad a su paso por la provincia de Segovia, ejerció la inspección en la provincia de Zaragoza (1921-1931) y en Oviedo (1931-1932). Llegaría, pues, a Segovia en 1933, emplazamiento en el que se mantendría durante nueve años.<sup>88</sup>

<sup>84</sup> Raquel Vázquez Ramil, *Mujeres y educación*.

<sup>85</sup> Gaceta de la República, «Orden disponiendo el traslado a las provincias que se indican de los Inspectores de Primera Enseñanza que se relacionan», 2 de enero de 1937, 2, 28.

<sup>86</sup> Gaceta de la República, «Orden aceptando la renuncia presentada por la inspectora de primera enseñanza doña Soledad Cuadrillero», 19 de enero de 1937, 19, 398.

<sup>87</sup> «Expediente personal de M.<sup>a</sup> Soledad Cuadrillero Castro», legajo 16702, expediente 7, Archivo General de la Administración (AGA).

<sup>88</sup> «Expediente personal de M.<sup>a</sup> Mercedes Cantón-Salazar Odena», legajo 21806, expediente 2, Archivo General de la Administración (AGA).

La trayectoria profesional de Cantón-Salazar fue fructífera durante sus primeros años. En 1921, fue subvencionada por el Estado para realizar un viaje de estudios organizado por la EESM para asistir al Congreso de Ciencias, en Oporto, certificado de suficiencia emitido por JAE. Precisamente a través de esta institución —y por sus conocimientos en lengua francesa—, viajaría a Bélgica, Suiza y Francia, con la finalidad de estudiar la educación especial aplicada a los niños anormales.<sup>89</sup> Un afán formativo que complementó con su presencia en tribunales del magisterio en Oviedo (1931), Salamanca (1933) y Zamora (1938).

Ya ejerciendo en la provincia castellana, Cantón-Salazar padecería el proceso sancionador republicano. En su expediente personal, la propia inspectora afirmaba haber sido cesada durante su ejercicio en Segovia en la Gaceta del 12 de agosto de 1936, siendo repuesta en su labor tres años después, el 24 de abril de 1939. Se defendería afirmando que durante el periodo revolucionario no había tenido relación con sus compañeros en la provincia dada su cesantía. Además, salvaguardó su acción reseñando su «minuciosidad y afán en cumplir las órdenes emanadas por el Ministerio con el espíritu laico en las escuelas que tenían». Una versión que tendría que contraponer con su defensa ante el proceso depurador franquista. En su justificación ante los cargos que se le imputaban —relacionados con una supuesta vinculación con la masonería, la pertenencia al Frente Popular o la colaboración con el gobierno marxista—, la inspectora los negó de forma categórica: «a pesar de ser separada definitivamente del servicio y estar desprovista de medios económicos, no quise colaborar nunca en ningún destino por no ayudar al gobierno marxista». En su misma declaración jurada, expuso «no haber pertenecido a la masonería ni haber cotizado a entidades políticas o sindicales», ni haber «pertenecido a milicias del Frente Popular». Por su actividad profesional durante la dictadura se infiere su absolución.

Finalmente, Raimunda Sobrino (Madrid, 16 de enero de 1898), también maestra y normalista, ingresó en la inspección por oposición en 1932, con destino en Burgos hasta 1936. Fue separada en la orden de 30

<sup>89</sup> Residencia de Estudiantes, «Expediente personal de M.<sup>a</sup> Mercedes Cantón-Salazar Odena», expediente JAE/29-195, Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE).



de enero de 1937,<sup>90</sup> y después fue depurada por el franquismo. Al principio, en 1941, fue confirmada en su cargo,<sup>91</sup> si bien su proceso se dilató. En 1945 obtuvo numerosos testimonios a favor en su proceso depurador —donde se reafirmaría su compromiso religioso organizando formaciones catequísticas en Burgos, Lleida y Madrid, entre otros—, entre ellos el de figuras como Víctor García Hoz.<sup>92</sup> Por su parte, Lucía Zamora (Ávila, 6 de julio de 1892) accedió a la inspección en 1915 por la EESM en su ciudad natal tras haber sido auxiliar de primera enseñanza en Guipúzcoa, donde volvería entre 1920 y 1927. Volvería finalmente a Ávila a partir de ese año, siendo encargada de la zona femenina y convirtiéndose en inspectora jefe desde 1934.<sup>93</sup> En un principio sería cesada por la república del Frente Popular en diciembre de 1936.<sup>94</sup> Después el franquismo abriría su proceso depurador, en cuyo interrogatorio declaró haber huido a Madrid al ser perseguida por los rojos y no haber prestado ningún servicio a estos. Sería repuesta en 1939, apareciendo en el escalafón de 1943.<sup>95</sup> Un caso similar lo representa Mariana Arrieta Ramiro (Valladolid, 17 de octubre de 1900), quien ingresaría en la inspección palentina en 1932 a través de la EESM.<sup>96</sup> En este destino fue sancionada por la República, siendo separada de su puesto en septiembre de 1936 y, con posterioridad, también depurada por el franquismo en mayo de 1939. En su expediente figuraban como cargos las ausencias reiteradas en su puesto y su paradero desconocido durante la sublevación.<sup>97</sup> Estaría

<sup>90</sup> Gaceta de la República, «Orden separando definitivamente de sus cargos, con pérdida de todos sus derechos, a los Inspectores de Primera Enseñanza que se relacionan», 3 de febrero de 1937, 625.

<sup>91</sup> Boletín Oficial del Estado, «Orden por la que se resuelven los expedientes de depuración de los Inspectores de Primera Enseñanza que se citan», 30 de julio de 1941, 211, 5744.

<sup>92</sup> «Expediente personal de Raimunda Sobrino Álvarez», legajo 21811, expediente 10, Archivo General de la Administración (AGA).

<sup>93</sup> «Expediente personal de Lucía Zamora García», legajo 16756, expediente 5, Archivo General de la Administración (AGA).

<sup>94</sup> Gaceta de la República, «Orden disponiendo cesen en sus cargos de inspectoras de primera enseñanza de Ávila y Palencia, respectivamente doña Lucía Zamora García y doña María del Carmen Alcoba», 17 de diciembre de 1936, 352, 1016.

<sup>95</sup> «Expediente personal de Lucía Zamora».

<sup>96</sup> Asimismo, y en lo relacionado a su formación, Mariana Arrieta durante su formación también permaneció en la Residencia de Señoritas entre 1920 y 1922. Vázquez, *Mujeres y educación en la España contemporánea*.

<sup>97</sup> «Expediente personal de Mariana Arrieta Ramiro», legajo 83716, expediente 4842, Archivo General de la Administración (AGA).

separada del servicio hasta 1952, cuando se reincorporó al servicio en Teruel como destino provisional.<sup>98</sup>

## A MODO DE CONCLUSIÓN

La IPE castellanoleonesa vivió con suerte dispar los procesos de sanción y depuración instaurados por el gobierno republicano y su adversario en la contienda, la España sublevada de Franco. Desde una óptica de género, los hombres dedicados a la inspección en Castilla y León e implicados en la renovación política y educativa de la España republicana padecieron en mayor medida el exilio exterior y la muerte, mientras este fenómeno apenas se dio entre sus compañeras —como muestran los casos de Antonio Ballesteros, Francisco Agustín Rodríguez o Miguel Tejerina Fernández, entre otros—. No obstante, algunas inspectoras fueron víctimas indirectas de la depuración masculina. Julia Morros y Francisca Vicente son la muestra de cómo el desenlace de los procesos depuradores de sus maridos tuvo consecuencias también para ellas.

Una de las realidades más padecidas por las protagonistas de este estudio fue el exilio interior. Este fenómeno «de dimensiones todavía poco exploradas» supuso para las inspectoras un fuerte aislamiento profesional y personal que marcó sus carreras. En este caso, el exilio interior reviste tres formas diferentes: a) La suspensión de empleo y sueldo, que dificultó la supervivencia de las profesionales y les llevó a ejercer trabajos impropios de su profesión para poder sobrevivir; b) El traslado forzoso de destino, cuyo fin era neutralizar las acciones profesionales de la inspectora y dificultar cualquier disidencia con el Nuevo Régimen, pero a la vez seguir contando con sus servicios, pues los sublevados eran conscientes del valor profesional de aquellas mujeres; y c) El acoso profesional y la marginación social, realidad que padecieron quienes, sin ser desterradas profesionalmente, sufrieron la continua denuncia de compañeros de profesión, la vigilancia de los poderes locales e incluso la ausencia de relaciones sociales por miedo a una posible delación.

---

<sup>98</sup> Boletín Oficial del Estado, «Orden de 3 de octubre de 1952 por la que se nombra a doña Mariana Arrieta Ramiro Inspectora de Enseñanza Primaria, con destino provisional en Teruel», 19 de noviembre de 1952, 324, 5454.

Dentro de la propia inspección femenina también es importante destacar las diferencias que vivieron quienes padecieron las sanciones del Frente Popular y quienes sufrieron las de los sublevados. Mientras las inspectoras sancionadas por el gobierno republicano tuvieron una trayectoria exitosa durante el franquismo —con Cándida Cadenas como su máximo exponente—, las depuradas por los sublevados fueron, en su gran mayoría, condenadas a este exilio interior. Felisa de las Cuevas, M.<sup>a</sup> Dolores Ballesteros, Elena Gozalo o M.<sup>a</sup> de los Ángeles Fernández padecieron este fenómeno, siendo condenadas a desplazarse de sus destinos originales a otros puntos de esta región histórica o del Estado. Un hecho que no resulta en ningún caso casual, dada la importancia que para los sublevados tuvieron los *expedientes rojos*, que fueron empleados como un aval de la actitud contraria a la Segunda República por aquellos profesionales depurados durante el franquismo, y que respondía a una lógica maniquea: si te ha castigado mi enemigo, eres mi amigo. Finalmente, quienes padecieron ambos procesos punitivos tuvieron trayectorias asimétricas. Mientras unas continuaron en sus cargos —como Francisca Bohigas, Manuela Ballester, M.<sup>a</sup> Soledad Cuadrillero, M.<sup>a</sup> Mercedes Cantón o Raimunda Sobrino—, otras serían inhabilitadas —como M.<sup>a</sup> Cruz Gil, quien fallecería de forma prematura— o rehabilitadas años después —como es el caso de Mariana Arrieta, quien también padecería el exilio interior a partir de 1952—.

Esta disparidad en las trayectorias profesionales de las inspectoras castellanoleonesas fue producto de un complejo proceso simultáneo de sanción bicéfala. La idiosincrasia regional durante el conflicto bélico conllevó el control de la práctica totalidad del territorio por parte de los sublevados, asentando en Salamanca, y, después en Burgos, la capital de la España insurrecta. En este contexto, las disposiciones, sanciones y reincorporaciones decretadas por el gobierno republicano se efectuaron *de iure*, pero no *de facto*. Las consecuencias de dichas instrucciones en la práctica eran inexistentes, conformando más un instrumento de legitimación política que de control profesional.

Otra cuestión reseñable sobre los procesos depuradores aquí abarcados es la influencia de los procesos formativos en la inspección femenina. En este sentido, no se han detectado diferencias significativas en función de esta cuestión. Como se ha señalado, hubo varias inspectoras que pasaron por las mismas instituciones en periodos similares —tales

como la EESM, la Residencia de Señoritas o la JAE, entre otras—, si bien, las comisiones depuradoras no tuvieron muy en cuenta esta información para emitir sus sanciones.

Antes de finalizar, se hace preciso señalar algunas limitaciones de la presente investigación. En primer lugar, y como se ha manifestado al comienzo del artículo, el estudio sobre la depuración de la inspección representa hoy día un importante reto historiográfico ante la ausencia de fuentes relativas a los procesos sancionadores. Por ello, se debe realizar una triangulación de fuentes y considerar ambos mecanismos punitivos de forma simultánea, una dificultad añadida en el estudio de este fenómeno. En este sentido, además, el proceso sancionador republicano es todavía difuso, disponiendo de las disposiciones legales publicadas en la Gaceta de la República y alguna referencia velada en los propios expedientes personales de la inspección. Esta falta de fuentes dificulta una interpretación precisa y en ocasiones favorece diferentes versiones. Incluso, nos planteamos tras el estudio si en el contexto de Castilla y León se puede hablar de un proceso sancionador por parte del gobierno republicano, dado que sus provincias cayeron pronto en manos sublevadas. Asimismo, para hablar de exilio interior es importante utilizar fuentes como memorias, entrevistas, periódicos o diarios con el fin de recoger los sentimientos que supuso esta realidad para las mujeres que lo padecieron.

Precisamente como resultado de estas dificultades, se derivan algunas líneas de estudio futuras, como la realización de investigaciones microhistóricas sobre la trayectoria profesional de algunas inspectoras de la región, la comparación de los procesos depuradores de maestras e inspectoras a nivel provincial o el estudio del fenómeno exiliar a través de otras fuentes primarias, que completen la información de este trabajo y contribuyan a la recuperación de la memoria histórica de este cuerpo profesional.

### **Nota sobre los autores**

CARLOS SANZ SIMÓN es Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Estudios Educativos (Área de Teoría e Historia de la Educación) de la Universidad Complutense de Madrid. Graduado en Pedagogía, Máster en Investigación en Educación y Doctor en Educación por esta misma

institución, ha participado en varios proyectos de investigación, tanto nacionales como internacionales y de innovación docente. Forma parte, asimismo, del grupo de investigación consolidado *Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e identidades*, del Instituto de Investigaciones Feministas y del Seminario Interdisciplinar «Género y Educación» de la UCM. A su vez, es socio de sociedades vinculadas al estudio de la historia de la educación (SEDHE e ISCHE) y del patrimonio histórico-educativo (SEPHE y SIPSE). Finalmente, es autor de publicaciones tanto nacionales como internacionales vinculadas a la historia de la educación desde distintas líneas: el nacionalismo, la práctica educativa, la historia de la educación en Castilla y León o la educación de las mujeres.

MIRIAM SONLLEVA VELASCO es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de Segovia. Graduada en Educación Infantil y Primaria, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Educación por la Universidad de Valladolid, es coordinadora en esta institución del Proyecto de Innovación Docente *Historia y Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente*. Forma parte de los grupos de investigación consolidados *Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e identidades* (Universidad Complutense de Madrid) e *Investigación e Innovación en Educación y en Docencia Universitaria* (Universidad de Valladolid). Es socia de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Sus principales líneas de investigación se vinculan con la historia de las mujeres y de colectivos silenciados, la recuperación de la memoria franquista y la historia de la educación en Castilla y León.

## REFERENCIAS

- Almunia Fernández, Celso Jesús. «El regionalismo castellano-leonés: orígenes y primeras reivindicaciones políticas-económicas (1859-1923)». En *El pasado histórico de Castilla y León*, 343-377. Valladolid: Junta de Castilla y León, 1983.
- Álvarez Oblanca, Wenceslao. *La represión de postguerra en León. Depuración de la enseñanza (1936-1943)*. León: Batalla de Clavijo, 1986.

- Ascunce Arrieta, José Ángel. «El exilio entre la experiencia subjetiva y el hecho cultural: tema para un debate», en *El exilio: debate para la historia y la cultura*, ed. José Ángel Ascunce. Donostia-San Sebastián: Saturraran, 2008, 19-45.
- Batanaz Palomares, Luis. *La inspección de Primera Enseñanza durante la Guerra Civil y el primer franquismo (1936-1943). Represalia y desgarramiento*. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2011.
- Batanaz Palomares, Luis, José Luis Álvarez Castillo, Juan Alfredo Jiménez Eguizábal y Hugo González González. «La inspección de primera enseñanza durante la Guerra Civil: Impacto de los procesos de depuración sobre el escalafón de 1935». *Revista de Ciencias de la Educación* 229 (2012): 21-38.
- Berzal de la Rosa, Enrique y Javier Rodríguez González. *Muerte y represión en el magisterio de Castilla y León*. León: Fundación Veintisiete de Marzo, 2010.
- Dueñas Díez, Carlos. «Educadores del pueblo. La educación en Segovia 1900-1936». En *Segovia en el siglo XX*, coordinado por Juan Luis García Hourcade y Juan Manuel Santamaría López, 43-66. Segovia: Real Academia de Historia y Arte de San Quirce, 2014.
- Fernández Soria, José Manuel. «Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri», *Educació i Història* 12 (2008): 13-40.
- Flecha García, Consuelo. «La Inspección de Primera Enseñanza en la España del primer tercio del siglo XX: modelos, contextos y protagonistas». *Historia Caribe* 13, no. 33 (2018): 179-217.
- García Madrid, Antonio y Andrea Catarino García. «La depuración de la Escuela Normal del Magisterio y de la Inspección de Primera Enseñanza de Salamanca (diciembre de 1936-febrero de 1937)». *Papeles Salmantinos de Educación* 25 (2021): 63-98.
- Gómez San Miguel, Eva. «Inspectoras de primera enseñanza en el segundo tercio del siglo XX». PhD diss., Universidad Complutense de Madrid, 2017.
- Hernández Sánchez, Galo. «Estado de la cuestión de Castilla y León durante el bienio azañista 1931-1933». *Investigaciones Históricas* 15 (1995): 329-352.
- Llopis Ferrándiz, Rodolfo. *La revolución en la escuela*. Aguilar: Madrid, 1933.
- López del Castillo, María Teresa. *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013.
- Mainer Baqué, Juan. *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC, 2009.
- Marín Eced, Teresa. *Innovadores de la educación en España*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1991.
- Mikelarena Peña, Fernando. «Tormenta sobre la inspección. La represión franquista contra los inspectores de primera enseñanza de Navarra». *Historia y Memoria de la Educación* 4 (2016): 337-369.
- Porto Ucha, Anxo Serafín. «De rexeitados a esquecidos, o exilio interior dos mestres e mestras galegos depurados polo réxime franquista». *Sarmiento* 9 (2005): 15-36.

- Poy Castro, Raquel. «Educadoras y educadores en León al filo de la Guerra Civil. Auge, depuración y parálisis». *Aula* 18 (2012): 181-205.
- Pozo Andrés, María del Mar del. «Los maestros republicanos en el exilio interior: reconstruir vidas rotas en los años cuarenta». En *La restauración social católica en el primer franquismo, 1939-1953*, coordinado por Feliciano Montero García y Joseba Louzao Villar, 317-339. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2015.
- Sáinz Magaña, María Elena. «María Cruz Gil y Febrel». En *Educación, ciencia y cultura en España. Auge y copalso (1907-1940)*, coordinado por Isidro Sánchez Sánchez, 223-226. Cuenca: Almad, 2012.
- Sanz Simón, Carlos y Miriam Sonlleve Velasco. «Los pensionados de la JAE en Castilla y León durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). La élite pedagógica en busca del conocimiento». *Investigaciones Históricas* 40 (2020): 553-588.
- Sonlleve Velasco, Miriam y Carlos Sanz Simón. «Mujeres pensionadas por la Junta para la Ampliación de Estudios en Pedagogía (1907-1940). El caso de Castilla y León». *Tempo e Argumento* 13, no. 42 (2021): e0206.
- Sotomayor Sáez, María Victoria. «Esperanza Rubio González». En *Segovia (1900-1936). Diccionario biográfico*, editado por Juan Manuel Moreno Yuste, 477-478. Segovia: Real Academia de Historia y Arte de San Quirce, 2019.
- Vázquez Ramil, Raquel. *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal, 2012.
- Ventajas Dote, Fernando. «La depuración franquista de la Inspección de Primera Enseñanza en Málaga: el caso del fuengiroleño Jacinto Ruiz Santiago (1898-1988)». *Isla de Arriarán: Revista Cultural y Científica* 42-43 (2015-2016): 603-653.
- Villa García, Roberto. *La república en las urnas. El despertar de la democracia en España*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2011.





# PROFESORAS DE INSTITUTO Y DE ESCUELA NORMAL SANCIONADAS EN ANDALUCÍA DURANTE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA: APUNTES BIOGRÁFICOS\*

*Female Teachers at Grammar and Teacher Training Schools  
sanctioned in Andalusia during the Spanish Civil War:  
biographical notes*

Isabel Grana Gil<sup>α</sup>, Francisco Martín Zúñiga<sup>β</sup>  
y Guadalupe Trigueros Gordillo<sup>γ</sup>


Fecha de recepción: 20/02/2022 • Fecha de aceptación: 15/06/2022


**Resumen.** El objetivo del artículo es «sacar del olvido» y, por tanto, «visibilizar» a las profesoras de los institutos y escuelas normales de Andalucía que fueron sancionadas durante la guerra civil. El silencio lleva al olvido por parte de los propios protagonistas y, sobre todo, a la ignorancia de aquellos que no han vivido los hechos. Pretendemos rescatar de ese olvido a aquellas profesoras y con ello recuperar su nombre y su memoria.


La metodología aplicada ha sido la histórico-educativa a través de la revisión de la bibliografía existente sobre el desarrollo de los distintos procesos de depuración y, fundamentalmente, de la utilización de fuentes primarias —expedientes personales de depuración, actas de las escuelas normales, etc.—. Ello nos ha permitido realizar una semblanza, aunque sea breve, de las distintas profesoras y, con ello, pretendemos contribuir a mitigar la escasa historiografía que existe sobre esta temática.

---

\* Este trabajo es producto del proyecto *Totalitarismos y exilio interior de las educadoras en España (1923-1975): silencios, resistencias y resignificaciones*. PID2019-105817GB-I00. Ministerio de Ciencia e innovación.

<sup>α</sup> Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Bulevar Louis Pasteur, 25, 29010, Málaga, España. imgrana@uma.es  
 <https://orcid.org/0000-0002-4239-8649>

<sup>β</sup> Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Bulevar Louis Pasteur, 25, 29010, Málaga, España. fmartinz@uma.es  
 <https://orcid.org/0000-0001-9741-5787>

<sup>γ</sup> Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, S/N, 41013, Sevilla, España. trigueros@us.es  
 <https://orcid.org/0000-0003-3527-3044>

El trabajo se ha estructurado en tres partes: una primera dedicada a reflexionar sobre las peculiaridades de exilio interior al que se vieron sometidas las profesoras; en una segunda destacamos las peculiaridades generales de la depuración, tanto a nivel de institutos como de escuelas normales, en lo que se refiere al número de sancionadas, cargos imputados, tipo de sanciones, etc. y, por último, nos centramos ya en las biografías de las profesoras.

**Palabras clave:** Depuración; Guerra civil; Profesoras; Institutos; Escuelas normales.

**Abstract.** *The objective of the article is to “rescue from oblivion” and, therefore, “make visible”, the female teachers at the grammar and teacher training schools of Andalusia that were sanctioned during the Spanish civil war. Silence leads to oblivion on the part of the protagonists themselves and, above all, to the ignorance of those who have not lived the facts. We intend to rescue these teachers from that oblivion and thereby recover their name and their memory.*

*Here we have applied the historical-educational methodology, based on a review of the existing literature and, fundamentally, the use of primary sources. We have consulted the publications on the development of the different purging processes and gone to the primary sources—personal purging files, minutes of the teacher training schools, etc.— to make a portrait, however brief, of the different teachers. We also resorted to the scarce historiography that we found.*

*The work is structured in three parts: a first part is dedicated to reflecting on the peculiarities of internal exile to which the teachers were subjected; in a second moment we highlight the general peculiarities of the purges, both at the level of secondary schools and teacher-training schools, in terms of the number of teachers sanctioned, charges pressed, type of sanctions, etc.; and finally, we focus on the biographies of the teachers.*

**Keywords:** *Purge; Spanish Civil War; Female teachers; Grammar schools; Teacher training schools.*

## INTRODUCCIÓN

El mapa de la depuración franquista de las profesoras de instituto y escuelas normales en Andalucía se encuentra muy avanzado desde el punto de vista cuantitativo: sabemos cuántas eran, a qué centros pertenecían, qué asignaturas impartían y quiénes fueron sancionadas o confirmadas.

En principio, dicha depuración se aplica en ambos bandos pues, usando la lógica de la guerra, «nadie quiere al enemigo en casa».<sup>1</sup>

No obstante, conviene recordar que la finalidad de la depuración franquista además de punitiva fue ejemplarizante, convirtiéndose en un eficaz instrumento para silenciar, mediante la función preventiva<sup>2</sup> y represiva, conductas políticas contrarias a los intereses del régimen o eliminar cualquier atisbo en defensa de los ideales educativos de la II República. Entre los silenciados no solo están todos los docentes, sino toda la sociedad atenazada por el miedo. Y el silencio lleva al olvido por parte de los propios protagonistas y, sobre todo, a la ignorancia de aquellos que no han vivido los hechos.

En consecuencia, el propósito de este estudio es «visibilizar» a aquellas profesoras de los institutos y escuelas normales de Andalucía sancionadas. Es decir, recuperar sus nombres, pues como manifiesta Martín Jiménez<sup>3</sup> el nombre es lo más sagrado, así como descubrir y analizar la incidencia que tuvo esa acción represiva en sus vidas personales y que-hacer profesional. En definitiva, este artículo nos confronta con una durísima realidad de mujeres que, con frecuencia se las condenó no tanto por sus ideas políticas sino por no ajustarse a los cánones de mujer que imponía el franquismo y las hubo, incluso, que sufrieron una «doble depuración», la republicana y la de Franco.

<sup>1</sup> Algunas investigaciones de carácter local estudian la depuración republicana durante la guerra: Enrique Gudín de la Lama, Jesús Gutiérrez Flores; Fernando Obregón Goyarrola; Enrique Menéndez Criado, «La depuración republicana del magisterio cántabro durante la Guerra Civil», *HAO* 29 (2021): 163-176; Rosalía Grego Navarro, «Depuración del personal docente en la zona republicana durante la Guerra Civil», *Espacio, tiempo y forma* 4 (1991): 41-72; Manuel Castillo Martos y Juan Luis Rubio Mayoral, *Enseñanza, ciencia e ideología en España, (1890-1950)* (Sevilla: Diputación Provincial, 2014).

<sup>2</sup> En este sentido, la Orden de 7 de diciembre de 1936 especifica que «El carácter de la depuración que hoy se persigue no es solo punitivo, sino también preventivo. Es necesario garantizar a los españoles [...], que no se volverá a tolerar, ni menos a proteger y subvencionar a los envenenadores del alma popular primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo y han sembrado de duelo la mayoría de los hogares honrados de España» (Instrucción Pública, O. 1855/7-XII-1936: 883).

<sup>3</sup> Ignacio Martín Jiménez habla de que no hay palabra más sagrada, más encerrada (o que más encierre) que el nombre propio. «Estragos de un drama colectivo», en *La memoria de los olvidados. Un debate sobre el silencio de la represión franquista*, ed. Emilio Silva et al. (Valladolid: Ámbito ediciones, 2004), 48.

Estamos cubriendo una pequeña laguna con relación a la depuración durante la guerra civil, pues los estudios sobre este particular son escasos. Existen algunas publicaciones como la de Mainer;<sup>4</sup> Fernández, Baselga, Torres y Gaudó,<sup>5</sup> o Grana,<sup>6</sup> entre otras, que realizan semblanzas de profesoras de instituto depuradas por el franquismo.

La metodología aplicada ha sido la histórico-educativa a través de la revisión de la bibliografía existente sobre el desarrollo de los distintos procesos de depuración y al análisis de fuentes primarias —expedientes personales de depuración, actas de las escuelas normales, etc.— que nos han permitido hacer una semblanza, aunque sea breve, de las distintas profesoras. Por último, también nos hemos apoyado en la escasa historiografía que hemos localizado.

Para concluir, el trabajo se ha estructurado en tres partes: una primera dedicada a reflexionar sobre las peculiaridades de exilio interior al que se vieron sometidas las profesoras; en un segundo momento destacamos los datos generales de la depuración, tanto a nivel de institutos como de escuelas normales, en lo que se refiere al número de sancionadas, cargos imputados, tipo de sanciones...; y, por último, nos centramos ya en las biografías de las profesoras.

## EL EXILIO INTERIOR DE LAS DOCENTES

Algunos docentes, después de la guerra civil, se exiliaron a otros países donde pudieron continuar el proyecto educativo innovador y modernizador de la II República, a pesar de la dureza de la situación. Sin embargo, como señalaba Irene Castells, «la dura condición del exilio es aún más penosa para las mujeres, víctimas de un doble exilio: el político y la marginalidad que afrontan por el mero hecho de ser mujeres».<sup>7</sup> Salvo

---

<sup>4</sup> Juan Mainer, *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)* (Madrid: CSIC, 2009).

<sup>5</sup> Piluca Fernández, Cristina Baselga, Inocencia Torres y Concha Gaudó, «Pioneras en la educación secundaria en Aragón», *Historia de la Enseñanza media en Aragón*, coord. Guillermo Vicente y Guerrero (Zaragoza IFC: 2011), 249-346.

<sup>6</sup> Isabel Grana Gil, «¿Qué fue de ellas? Profesoras de instituto depuradas durante el franquismo», en *La educación de las mujeres en Iberoamérica: análisis histórico*, coord. Teresa González Pérez (Valencia: Tirant Humanidades, 2019), 531-582.

<sup>7</sup> Irene Castells, «Los exilios políticos en la Edad Contemporánea», *Ayer* 67 (2007): 268.

excepciones, sigue diciendo, la historia de la mayoría de ellas ha estado silenciada por ser mujeres y por ser «corrientes». Sin embargo, en los últimos años ese olvido ha comenzado a ser más social que académico.

Pero existe otro exilio, el interior o residencial, como lo denominó hace ya cuatro décadas Paul Ilie,<sup>8</sup> con el que suele aludirse a aquellos maestros, profesores, científicos, intelectuales que optaron por quedarse dentro del territorio español: «El exilio es una segregación, una separación de la casa, del centro. Y es evidente que uno puede ser exiliado en su propio país, aunque viva en él».<sup>9</sup> Este es menos conocido y su memoria ha estado prácticamente sepultada. Estos docentes del «exilio interior» fueron sometidos a unos procesos de depuración con castigos diversos, además de la cárcel, desde el destierro a otras provincias, a la imposibilidad de ejercer provisionalmente su actividad, e incluso, de por vida,

viviendo en constante autocensura, recluyéndose a menudo en la intimidad de su conciencia y sufriendo la penosa tragedia de vivir en una personal y oculta prisión. Se alude con este concepto a la dimensión psicológica del exilio, al particular y callado sufrimiento que apenas puede ser dicho y que tiene mucho que ver con la autorreclusión.<sup>10</sup>

Como afirma Fernández Soria,<sup>11</sup> por la naturaleza de la depuración y los objetivos que perseguía, no sorprende que los sancionados pasaran a integrar esa España de excluidos en la que los vencidos tuvieron que arrastrar siempre su condición de derrotados y tan solo pudieron aspirar a pasar desapercibidos, a ser molestados lo menos posible. Esa fue una de las consecuencias del exilio interior. En buena parte de este colectivo la represión logró su objetivo más deseado: la interiorización de la derrota como medio disuasorio que evitara la recomposición del tejido ciudadano, que había dado origen a esa edad de plata modernizadora

<sup>8</sup> Enriqueta Antolín, «Entrevista a Paul Ilie», *El País*, 20 de junio de 1981.

<sup>9</sup> Enriqueta Antolín, «Entrevista a Paul Ilie», *El País*, 20 de junio de 1981.

<sup>10</sup> Juan Manuel Fernández Soria, «La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español», *Historia y Memoria de la Educación* 19 (2019): 63-64.

<sup>11</sup> Juan Manuel Fernández Soria, «Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri», *Educació i Història* 12 (2008): 13-40.

que culmina en el lustro republicano, y mucho más en el caso de las mujeres, que además cargaban con el agravante del género.

Todo esto exige preservar la memoria, y hacerlo esclareciendo y explicando el pasado para evitar que caiga en el olvido, reconstruyendo su identidad, su pasado, su vida, su nombre, todo eso que les hace únicos. Así se restablece la dignidad de las personas a las que la manipulación y expropiación de su memoria dejó sin posibilidad de manifestarse ante el mundo —su mundo siquiera— y sin nombre, ese que sirve para distinguir a uno de los demás, que lo hace diferente, con su fama y su reputación.

Historia y memoria son distintas. Es un tema muy complejo que ha sido abordado por diferentes ciencias como la filosofía, la sociología o la psicología, antes incluso que la ciencia histórica. Las relaciones entre la historia y la memoria han fomentado en la historiografía española el desarrollo de planteamientos epistemológicos, metodológicos e historiográficos relativos a ámbitos concretos de la memoria.<sup>12</sup> El estudio de la memoria puede hacerse desde diferentes orientaciones, en este caso, se realizará desde el que señala Cándido Marquesán<sup>13</sup> que la sitúa en el ámbito de las emociones y los sentimientos. La historia es ciencia del pasado construida a través de vestigios, que permite la comprensión de lo ocurrido. Más no muestra toda la realidad, solo una parte. La memoria puede hacer visible lo invisible, la ausencia, lo derrotado, lo que la historia al servicio de los vencedores arrojó al olvido. Aceptar su capacidad de cuestionar y de rectificar lo que la historia ha dado por ya estudiado, es una exigencia ética con un pasado omitido que servirá para el hoy y el mañana.

## APROXIMACIÓN A LA DEPURACIÓN DE LAS PROFESORAS EN ANDALUCÍA

### Las profesoras depuradas en los institutos

Del total nacional de profesorado de instituto depurado solo el 12,93% eran profesoras, lo que demuestra que la incorporación de la mujer a este

---

<sup>12</sup> Sara Ramos Zamora, «Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI», *Social and Education History* 10(1) (2021): 22-46.

<sup>13</sup> Cándido Marquesán Millán, «El exilio interior del magisterio durante la dictadura franquista», *Nuevatribuna.es*, 15 de agosto de 2019.

sector de la enseñanza aún era incipiente y estaba muy por debajo de las profesoras de las escuelas normales y de primaria que suponían prácticamente el 50% del total en ambas categorías.<sup>14</sup>

En Andalucía, el número de profesoras que aparecen en los expedientes de depuración franquista fueron 38, lo que supone un porcentaje del 9,05%, cuatro puntos por debajo de la media nacional.<sup>15</sup> De hecho, su presencia era puramente testimonial en la mayoría de las provincias andaluzas, salvo en el caso de Sevilla con quince profesoras (cuadro 1).<sup>16</sup> Sin embargo, destaca el hecho de que al comparar los porcentajes de sancionados por sexo, la proporción de profesoras de institutos andaluces sancionadas (28,95%) superaban a sus compañeros varones (21,47%), mientras que en los datos generales del país ocurría lo contrario.<sup>17</sup> La razón de esta mayor acción represiva no se debió a que esas profesoras, hubiesen tenido una actividad política especialmente relevante durante la II República o la Guerra Civil, sino a que alguna de las comisiones de depuración, como ocurrió con la de Sevilla, pusieron especial empeño en seleccionar, controlar y reprimir al profesorado en general y a las profesoras en particular.

De hecho, las once docentes propuestas para sanción (diez durante la guerra civil y una en 1942) eran profesoras de centros educativos dependientes del distrito universitario de Sevilla, aunque no en todos los casos se concretó en sanción definitiva. Su rector, siguiendo la Orden de 28 de agosto de 1936 de la Junta de Defensa Nacional, debía de remitir «las propuestas de los cargos de directores de Centros que «convenía

<sup>14</sup> Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil, «Una visión global de la depuración franquista del profesorado: Semejanzas y peculiaridades», *Revista de Estudios Regionales* 114 (2019): 71-89.

<sup>15</sup> Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil, «La depuración del profesorado de instituto en Andalucía durante el franquismo (1937-1942)», en *La recuperación de la memoria histórico-educativa andaluza*, VV.AA. (Málaga: Sarriá, 2011), 91-109.

<sup>16</sup> En esa mayor presencia de profesoras en Sevilla influyó, por datos extraídos de los expedientes de depuración, el hecho de que esta provincia contara en esos momentos con nueve institutos, tres en la capital, mientras que en el resto de las provincias la media era de cuatro con un solo instituto en las capitales, salvo el caso de Granada con dos.

<sup>17</sup> Carmen Sanchidrián Blanco, Isabel Grana Gil, y Francisco Martín Zúñiga, «Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936-1942). Resultados generales», *Revista de Educación* 356 (2011): 377-399.

remover» con el objetivo último de «normalizar la vida docente». <sup>18</sup> En esa relación iban las profesoras que «se habían hecho, acreedoras por su conducta antipatriótica o amoral a ser sancionados provisionalmente con suspensión de empleo y sueldo». <sup>19</sup>

**Cuadro 1. Profesorado de instituto depurado por sexos y por provincias en Andalucía**

	PROFESORES		PROFESORAS		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
ALMERÍA	23	95,83	1	4,17	24	7,70
CÁDIZ	62	95,38	3	4,62	65	15,43
CÓRDOBA	61	93,85	4	6,15	65	15,43
GRANADA	45	91,84	4	8,16	49	11,63
HUELVA	25	92,59	2	7,41	27	6,41
JAÉN	29	85,29	5	14,71	34	8,07
MÁLAGA	39	90,70	4	9,30	43	10,21
SEVILLA	96	85,71	15	14,29	111	26,60
TOTAL	382	90,95	38	9,05	420	100,00

*Fuente:* Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil. «La depuración del profesorado de instituto en Andalucía durante el franquismo (1937-1942)», 94.

En general, fue una represión excepcional, un nuevo proceso inquisitorial que arrojó a muchos docentes depurados a un doloroso exilio interior.

Las profesoras de Instituto en Andalucía fueron acusadas por los franquistas básicamente de «izquierdistas» pues, salvo en un caso, no se las pudo acusar de pertenencia a partidos políticos (cuadro 2). La

<sup>18</sup> «Depuración del personal docente administrativo y subalterno de la Universidad de Sevilla y centros de enseñanza del Distrito Universitario de Sevilla. 1936-1939». Legajo 1992-10, Archivo Histórico de la Universidad de Sevilla (AHUS).

<sup>19</sup> «Depuración del personal docente administrativo y subalterno».



*Separación definitiva y baja en el escalafón* se le aplicó a más de la mitad de las sancionadas, seis sobre once (cuadro 2), aunque en un caso la *separación* fue automática por no presentarse a la requisitoria y, en otro, la baja la causó la propia interesada que renunció a la plaza por considerarse incompetente para su desempeño, circunstancia esta última que nunca se dio en el caso de los varones. Parece, no obstante, que las comisiones, sobre todo la de Sevilla, fueron más estrictas con las mujeres al considerar su condición de «izquierdistas» como motivo de *separación*, mientras que en el caso de los varones se aplicó preferentemente a los acusados de pertenecer a partidos políticos de izquierdas, aunque todo esto dependió también de la arbitrariedad de las mencionadas comisiones.<sup>20</sup>

**Cuadro 2. Profesoras de instituto sancionadas por provincias**

Provincia	Cargo	Sanción
Sevilla	Incompetente para el cargo e izquierdista	1. <sup>a</sup> Separación definitiva (1936) 2. <sup>a</sup> Inhabilitación para cargos directivos (1939)
Sevilla	Hacía gala de su izquierdismo	Inhabilitación para cargo directivo (1 año)
Huelva	Izquierdista	Inhabilitación para la enseñanza (2 años)
Sevilla	Izquierdista	Separación
Cádiz	Simpatizante de los partidos de izquierda	Separación
Sevilla	Izquierdista	Separación
Sevilla	Falta de asistencia a clase y simpatizante del Frente Popular. No presentarse a la requisitoria	Separación
Sevilla	Amistades con gente de izquierdas.	Inhabilitación para cargo directivo
Sevilla	Militante del partido socialista	Separación

<sup>20</sup> Francisco Martín Zúñiga, Isabel Grana Gil y Carmen Sanchidrián Blanco, «La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico del profesorado de instituto», *Historia de la Educación* 29 (2010): 241-258.

Provincia	Cargo	Sanción
Córdoba	Izquierdista	Traslado fuera de la provincia e Inhabilitación para cargo directivo
Sevilla	Presenta su dimisión alegando problemas de salud y falta de preparación	Separación

Fuente: Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil. «La depuración del profesorado de instituto en Andalucía durante el franquismo (1937-1942)», 105.

Por otro lado, solo hay un caso de *Traslado*, pues no se consideró que la mujer tuviese suficiente influencia política en su entorno más inmediato como para causar algún peligro al nuevo régimen. En cambio, se les castigó más con la *Inhabilitación para Cargos Directivos y de Confianza* (cuadro 2), impidiéndoles situarse al frente de los Institutos.<sup>21</sup> Por lo tanto, se aceptaba que siguieran como profesoras, pero en lugares poco visibles, e incluso, como acabamos de ver en algún caso dimiten ellas mismas al considerar, posiblemente, que su deber está en el hogar más que en el ámbito profesional.

### Las profesoras depuradas en las escuelas normales

La reforma republicana trajo consigo la fusión de las escuelas normales, de maestros y maestras, en una sola para ambos sexos, la denominada Escuela Normal de Magisterio Primario, que provocó que la nueva plantilla docente fuera más paritaria, dado que la adscripción a dicha Escuela no era por sexos sino por antigüedad en el escalafón.<sup>22</sup> Por ello, al iniciarse el proceso de depuración en estos centros en Andalucía había cien (46,25%) profesoras y ciento nueve (53,75%) profesores, dándose incluso el caso, que en las Escuelas de Cádiz, Córdoba, Jaén y Málaga el número de ellas era superior o igual al de ellos, destacando especialmente la malagueña con un 68% de profesoras.<sup>23</sup> En Granada y

<sup>21</sup> Isabel Grana Gil, «Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo», *Historia de la Educación* 26 (2007): 257-278.

<sup>22</sup> Cfr. Orden de la Dirección General del 30 de octubre de 193.

<sup>23</sup> Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil, «Consecuencias profesionales y personales de la depuración franquista en el profesorado normalista: el caso andaluz (1936-1941)», *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 229-257.

Sevilla la balanza se inclinaba a favor de los varones, aunque con escasas diferencias, y únicamente en Almería y Huelva había una mayoría significativa a favor del profesorado masculino.

El 20,67% del profesorado de las escuelas normales andaluzas, cuarenta y tres en total, sufre algún tipo de sanción en la depuración franquista, siendo su porcentaje prácticamente igual al nacional (21,13%).<sup>24</sup> Por sexos, las profesoras normalistas sancionadas en Andalucía fueron seis, lo que significa el 6% del total de las docentes y el 13,95% del total de sanciones. Dicho de otro modo, en cuatro escuelas normales (Córdoba, Huelva, Jaén y Sevilla) no hubo sancionadas y en el resto únicamente un caso o dos a lo sumo, como sucedió en Granada y Málaga.<sup>25</sup>

Desde el punto de vista comparativo, ese 6,00% es similar al de maestras represaliadas en las escuelas andaluzas: Granada (6,12%), Sevilla (6,26%) y Málaga (8,62%), mientras que dicha diferencia es algo mayor en el caso de Córdoba (9,95%), Almería (11,20%) y Huelva (15,99%).<sup>26</sup> Por el contrario, las diferencias porcentuales con respecto a las compañeras de los institutos andaluces (28,20%) son muy significativas. Posiblemente, al ser estas últimas universitarias les confería cierto grado de intelectualidad considerado peligroso.

A simple vista no parece que las profesoras normalistas de Andalucía supusieran un grave peligro para la dictadura, aunque ello no significa que no sufrieran miedo, represión e incluso padecieran la violencia ejercida por el régimen. La mayoría, según los informes emitidos desde los

<sup>24</sup> Isabel Grana Gil y Fátima Ortega Castillo, «La depuración de las escuelas normales en Andalucía», en *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, Ed. Gloria Espigado Tocino y otros (Cádiz: Universidad de Cádiz, 2013), 449-459.

<sup>25</sup> Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil, «Consecuencias profesionales y personales», 229-257.

<sup>26</sup> Cfr. Sara Ramos Zamora, «Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España», *Revista Complutense de Educación* 17 1 (2006): 176; Antonio Sánchez Cañadas, *Memoria y dignidad; depuración y represión del magisterio almeriense durante la dictadura de Franco* (Sevilla: Corduba, 2006); Manuel Morente Díaz, *La depuración de la enseñanza pública cordobesa a raíz de la Guerra Civil* (Córdoba: El Páramo, 2011); Manuel Reyes Santana, José Juan de Paz Sánchez, *La represión del magisterio republicano en la provincia de Huelva*, (Huelva: Diputación Provincial de Huelva, 2009), y M.<sup>a</sup> del Campo Pozo Fernández, «Aportación a la historia del magisterio malagueño: la depuración franquista», en *La recuperación de la memoria histórico-educativa andaluza*, VV.AA. (Málaga: Sarriá, 2011), 111-126.

rektorados, fueron consideradas «católicas y de derechas». <sup>27</sup> Esta baja incidencia en las sanciones a las normalistas que ejercían en Andalucía, está directamente relacionada con el hecho de que varias de ellas pertenecían a la Institución Teresiana fundada por Pedro Poveda en 1911 para la promoción de la mujer desde la educación. De hecho, su principal colaboradora, Josefa Segovia, era de Jaén, y su influencia era muy amplia en Andalucía. Este es el caso de Angustias Algarra Ramírez y M.<sup>a</sup> Josefa Grosso en Córdoba; Pilar Jiménez Losa en Granada; Heliodora Cruz Artiaga en Jaén; María Carbajo Prat y M.<sup>a</sup> Victoria Montiel Vargas en Málaga; Josefa Amor Rico y Herminia del Pino Martín en Sevilla. <sup>28</sup>

Estas profesoras, en líneas generales, fueron suspendidas de empleo y sueldo en la zona republicana cuando fueron depuradas. Sirva como ejemplo el caso de la Escuela Normal de Málaga en la que la Comisión Depuradora de Instrucción Pública del Comité Permanente de Enlace, con fecha de 8 de agosto de 1936, propuso para sanción a diecisiete docentes, de los cuales quince eran mujeres, aunque al final la Dirección General de Instrucción Pública ratificó ocho sanciones, seis mujeres y dos varones. Este asunto lo trataremos más detenidamente cuando hablemos de la profesora Victoria Montiel.

En el cuadro 3 se observa que no hubo ninguna *profesora inhabilitada para el desempeño de la enseñanza* y solo un caso de *separación del cuerpo con baja en el escalafón*, mientras que si hablamos de los profesores este castigo se les aplicó a diecisiete por su colaboración con la República. A ellas se les castigó con *suspensión temporal de empleo y sueldo*, *inhabilitación para cargos directivos* y *traslado forzoso*.

---

<sup>27</sup> Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil, «Consecuencias profesionales y personales de la depuración franquista», 229-257.

<sup>28</sup> Ángela Del Valle López, «Una propuesta educativa en las primeras décadas del siglo XX», en *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*, Ed. por Francisca Rosique (Madrid: Sílex, 2014), 241-242.

**Cuadro 3. Distribución del profesorado de escuelas normales por el tipo de sanciones**

Sanciones	Profesores	%	Profesoras	%	Total	%
Inhabilitación para el desempeño de cargos directivos (2 a 5 años)	2	75	1	25	3	9,10
Inhabilitación para la enseñanza (temporal o total)	2	100	0	0	2	2,27
Inhabilitación para la enseñanza y desempeño de cargos directivos	1	100	0	0	1	2,27
Separación del cuerpo con baja en el escalafón	17	94,74	1	5,26	19	43,18
Suspensión de empleo y sueldo (1 mes a 3 años)	6	85,71	1	14,29	7	15,90
Suspensión de empleo y sueldo e Inhabilitación para el desempeño de cargos directivos	2	100	0	0	2	4,54
Suspensión de empleo y sueldo, Traslado fuera de la provincia, Prohibición de solicitar vacantes e Inhabilitación para el desempeño de cargos	4	80	1	20	5	11,63
Traslado fuera de la Provincia	1	50	1	50	2	4,54
Traslado fuera de la Provincia, Prohibición de solicitar vacantes e Inhabilitación para el desempeño de cargos...	2	66,66	1	33,33	3	6,82
Total general	37	86,36	6	13,64	43	100

*Fuente:* Francisco Martín e Isabel Grana, «Consecuencias profesionales y personales de la depuración franquista en el profesorado normalista: el caso andaluz (1936-1941)», 245.

## RECUPERANDO LA MEMORIA DE LAS DOCENTES SANCIONADAS

Como decíamos en la introducción, el silencio lleva al olvido por parte de los propios protagonistas y, sobre todo, a la ignorancia de aquellos que no han vivido los hechos. En este apartado, pretendemos rescatar de ese olvido a aquellas profesoras de los institutos y escuelas normales de Andalucía que fueron sancionadas, y con ello recuperar su nombre y su memoria.

### Apuntes biográficos de docentes de segunda enseñanza

A continuación, realizamos la semblanza y la historia vivida por Concepción Castilla Barrera, considerado, a nuestro entender, el caso más singular de todas las profesoras sancionadas en la región y de la cual aportamos algunos datos que completan estudios anteriores. Además, realizamos un breve apunte biográfico de otras docentes.

*Concepción Barrera Castilla* tiene la particularidad de haber sufrido el proceso de depuración por ambos bandos. El iniciado por el franquista, ya estudiado anteriormente, aporta la información de base que nos lleva al proceso republicano.<sup>29</sup> Nuestro estudio completa la investigación, al ofrecer los datos y el proceso de la depuración republicana, cuya fuente principal es el expediente instruido por el Juzgado de Urgencia de Aragón.<sup>30</sup>

Cabe preguntarse por qué sufre dos depuraciones que concluyen una con la suspensión de empleo y sueldo y la otra con la misma pena y con el internamiento en un campo de trabajo. ¿Qué cargos se le imputan? ¿Cuál era realmente la ideología de la profesora?

Es oportuno aportar unas pequeñas notas biográficas, para cuyo estudio nos remitimos a las propias palabras de la docente. Cuando la

---

<sup>29</sup> Carmen Sanchidrián Blanco, «¿Qué hicieron para merecer esto? Tres profesores de bachillerato ante la depuración franquista», en *Homenaje al profesor Alfonso Capitán*, ed. Pedro Luis Moreno Martínez (Murcia: Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2005), 537-560; Isabel Grana Gil, Francisco Martín Zúñiga, M.<sup>a</sup> del Campo Pozo Fernández y Carmen Sanchidrián Blanco, *Controlar, seleccionar y reprimir: La depuración del profesorado de Instituto en España durante el franquismo* (Madrid: Instituto de la Mujer, 2005).

<sup>30</sup> Jurado de Urgencia de Aragón. Expediente por desafección al régimen contra Concepción Barrera Castilla. Comisaría de investigación y vigilancia de Caspe (Zaragoza). Legajo 1427, Archivo Histórico Nacional, (AHN).

guerra civil está tocando su fin, Concepción Barrera hace un relato de su trayectoria durante los tres años de conflicto y en un intento desesperado por volver a su destino académico en Sevilla, aporta datos que completamos con otros vertidos por los documentos de sus dos procesos de depuración. Nació en la localidad sevillana de Pruna, en la que pasó los primeros años de vida, trasladándose después a Sevilla, a casa de su tío materno, Juan Cabello Castilla, párroco y beneficiado de la Catedral hispalense. Era pues una mujer educada en un ambiente católico y tradicional. Se licenció en Filosofía y Letras en la Universidad de Sevilla con premio extraordinario en 1928, y obtuvo el número dieciocho de la lista de oposiciones en 1933,<sup>31</sup> en la materia de Francés. Se había especializado en este idioma en Montpellier, entre 1931 y 1933, en cuya escuela normal impartió clases de español.

Su declaración final y la instancia de solicitud de revisión de su caso nos presentan la historia de forma global, aunque el análisis de cada una de las fuentes explica algunas cuestiones que ayudan a acercarse a los hechos. En 1936, Concepción Barrera se encontraba adscrita al Instituto *Murillo* de Sevilla. El 5 de julio, con las vacaciones estivales iniciadas, y una vez obtenida la correspondiente licencia oficial, se ausentó de para trasladarse a Madrid con objeto de preparar las oposiciones que habían sido convocadas para los primeros días de agosto. Es en estos días, el Rectorado de la Universidad de Sevilla, realiza el informe solicitado por la Junta de Defensa Nacional, en cuya lista se encontraba Concepción Barrera, cuya ausencia de la ciudad fue utilizada posteriormente en su contra. En este documento se la describe como persona con «alarde de mujer moderna y exceptica [*sic*] en materia religiosa». En dicho informe se hace alusión a su quehacer académico, como «mala profesora, incompetente», aunque no se consiguió demostrar este extremo. Cuando en 1939 se le volvió a solicitar el pliego de descargo y los documentos que acreditan su inocencia, se le añadió además, el haber perjudicado al centro por la actuación tenida con los padres,<sup>32</sup> lo que intentó negar a través de las manifestaciones de sus estudiantes, entre las que destaca

<sup>31</sup> *Gaceta de Madrid*, de 16 de septiembre de 1933, p. 1753.

<sup>32</sup> Cargos contra doña Concepción Barrera Castilla. 10 de junio de 1939. Legajo 18463. Archivo General de la Administración, (AGA).

M.<sup>a</sup> Luisa Peña, delegada de Prensa y Propaganda del SEU.<sup>33</sup> Los hechos de los que se le acusaba serán refutados en el final de la contienda con documentos firmados por diferentes cargos académicos de la provincia de Sevilla.

El golpe de estado le sorprendió pues lejos de su destino oficial y en zona republicana y, ante la falta de medios económicos se vio obligada a presentarse al llamamiento que hizo el ministerio cuando se reabrieron los centros de enseñanza. Fue entonces destinada al Instituto *Luis Vives* de Valencia, donde llegó en enero de 1937. Allí fue víctima de uno de los acontecimientos que más le marcaron: un bombardeo, que ella misma atribuía «a la criminal aviación roja» y que se llevó la vida de la dueña de la vivienda en la que habitaba, quedando ella misma inmovilizada entre los escombros hasta ser liberada. A los pocos días fue trasladada al Instituto *Joaquín Costa* de Caspe (Zaragoza), lugar en el que sufrió la depuración del Gobierno de la República. Ella misma expresaría en 1939, que este traslado le había tranquilizado por entender que desde allí tendría «la posibilidad de pasarse por aquellos terrenos a la España Nacional».<sup>34</sup>

Pocos días después comenzaba a sufrir las consecuencias de la denuncia en base a una conversación que mantuvo en el ámbito privado con el agente de policía, Fernando Alonso de Cámara quien dedujo su oposición a la República:

[...] al llegar esta con una compañera de profesión, se suscitó la conversación sobre la guerra que sostenemos y al manifestar el Agente que comparece que pronto tomaríamos Zaragoza, esta hizo una afirmación negativa de que «no solamente no tomaríamos Zaragoza ni Teruel ni Huesca», a lo que el agente contestó que no explicaba como hablaba en esos términos tan pesimistas a lo que respondió ella ratificándose en sus anteriores manifestaciones sino que en una forma afirmativa dijo que «perderíamos el movimiento».<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Pliego de descargos de doña Concepción Barrera Castilla. Legajo 18463, (AGA).

<sup>34</sup> Concepción Barrera Castilla. Instancia solicitando la revisión del caso. Sevilla, 8 de abril de 1939, Legajo 18463, (AGA).

<sup>35</sup> Jurado de Urgencia de Aragón, 24 de agosto de 1937. Legajo 1427, Expediente 26, (AHN).



La docente manifestaba haber hablado en «un tono de broma y por llevarle la contraria [...]»,<sup>36</sup> comenzando entonces a vivir un periodo de represión que no finalizaría hasta 1939.

La primera causa utilizada para abrir el expediente fue entender que la acusada estaba en contra del régimen; la segunda, continuando con la declaración del mismo agente, «su pesimismo y sus afirmaciones de que perderíamos el movimiento». El 14 de septiembre de 1937, el juez determinaba que los cargos eran «constitutivos de un delito de desafección [...]»<sup>37</sup> y acordó remitir el caso al Jurado de Urgencia del Tribunal Popular de Aragón.<sup>38</sup> Entre tanto quedaba en libertad provisional.

Tras la deliberación, el fallo es la condena de Concepción Barrera:

como autora de una falta de desafección al Régimen prevista en el apartado b) del artículo 55 del Decreto de 7 de mayo de 1937, sin la concurrencia de ninguna circunstancia modificativa de la responsabilidad penal, a la pena de SEIS MESES de internamiento en campo de trabajo y al pago de las costas procesales causadas y que se causen.<sup>39</sup>

Pocos días después, el 6 de octubre se le separaba, por segunda vez, de la docencia. El paso por la cárcel fue muy duro. La propia profesora manifiesta que «no enumera, por no dar extensión a la presente instancia, las crueldades y escenas de terror a que fue sometida desde su detención; su estancia en la cárcel le proporcionó los sufrimientos físicos

<sup>36</sup> Concepción Barrera Castilla: Declaración. Jurado de Urgencia de Aragón, 24 de agosto de 1937. Legajo 1427, Expediente 26, (AHN).

<sup>37</sup> Resolución, 14 de septiembre de 1937. Jurado de Urgencia de Aragón. Legajo 1427, Expediente 26, (AHN).

<sup>38</sup> Los jurados de urgencia fueron creados por el gobierno de la República por decreto de 10 de octubre de 1936. La finalidad fue complementar los tribunales especiales populares creados por decreto de 23 y 26 de agosto, para juzgar «aquellos hechos que, siendo por su naturaleza de hostilidad o desafección al Régimen, no revistan caracteres de delito». Compuestos por jueces de hecho y derecho, el procedimiento era a través de procedimientos orales. *Gaceta de Madrid*, 11 de octubre de 1936, 28. El Jurado de urgencia de Caspe se crea por Orden de 24 de enero de 1937 (*Gaceta de Madrid*, 24 de enero de 1937, 484).

<sup>39</sup> Sentencia. Jurado de Urgencia de Aragón Legajo 1427, Expediente 26, (AHN). Los campos de trabajo son creados por decreto de 26 de diciembre de 1936.

y morales que puede suponerse».<sup>40</sup> No solo estuvo en la cárcel de Caspe, sino también en la de Barcelona, ciudad a la que llegó trasladada en 1938. *La Gaceta de la República* publicaba una lista de profesores de segunda enseñanza sancionados hasta esa fecha, entre los que se encontraba Concepción Barrera.<sup>41</sup>

Cuando «se liberó Barcelona por las Gloriosas armas de Franco, la que suscribe se presentó inmediatamente en la Delegación del Ministerio de Educación Nacional, así como en la Auditoría de Guerra de Barcelona, obteniendo el salvoconducto para Sevilla».<sup>42</sup> Estamos pues ante una mujer que en poco más de un año sufrió la separación del bando nacional primero y, después la del bando republicano. Sorprendida quedó cuando, una vez conseguido el salvoconducto para regresar a Sevilla, conocía la sanción de separación y suspensión de empleo y sueldo también por el bando franquista.

Analizado este segundo proceso de depuración sufrido y acudiendo a los estudios reseñados sobre el primero, se puede afirmar que no existe causa académica que pueda apoyar ambos procesos. Si bien, en el expediente sufrido en Sevilla al inicio de la Guerra civil, se le tachaba de «mala profesora, incompetente, frecuentemente ausente...»; a esto se le unía el cargo de ser «persona izquierdista y anticatólica por esto se ha significado en su persecución a los alumnos procedentes de Colegios Católicos en exámenes y otros actos».<sup>43</sup> Estos datos serán refrendados en el Informe que la Comisión Depuradora de Instrucción Pública de Sevilla firmaba el 15 de febrero de 1937 y en el que no se confirmaba afiliación a partido político. En el pliego de descargos, Concepción Barrera Castilla aportaba documentos suficientes para desmontar la acusación que se le hizo en 1936 por la Comisión C.

En nuestra opinión, la depuración sufrida en el inicio de la contienda civil no obedeció a ninguno de los motivos que se manejaban oficialmente para ello. A pesar de las manifestaciones en apoyo a la República

---

<sup>40</sup> Concepción Barrera Castilla. Declaración. Sevilla, 8 de abril de 1939. Legajo 18463, (AGA).

<sup>41</sup> Orden de 6 de octubre de 1937, *Gaceta de la República*, 23 de febrero de 1938.

<sup>42</sup> Concepción Barrera Castilla. Declaración. Sevilla, 8 de abril de 1939.

<sup>43</sup> Nota recibida del General jefe del Ejército del Sur, por conducto del Vicepresidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza, Legajo 18463 (AGA).

vertidas en el proceso oral abierto en Caspe, parece que Concepción Barrera era afín a las ideas del bando franquista, pues entendemos que aquellas tenían como objetivo poder librarse de las acusaciones. Ella misma manifestaba que «al tener la inmensa fortuna de verse reintegrada a la Patria nacional ha tenido la dolorosísima e inesperada noticia de saber que fue separada definitivamente del servicio con pérdida de todos de todos los derechos».<sup>44</sup> A ello se unen los escritos presentados en su pliego de descargo, todos ellos de diferentes personas vinculadas al bando nacional. En este sentido, tiene el apoyo del decano de la Facultad de Filosofía y Letras, don Francisco Murillo Herrera, persona no sospechosa, «de derechas, de buena conducta moral y religiosa, apolítico y cumplidor con exceso de sus obligaciones académicas».<sup>45</sup> Otros cargos directivos de los centros de enseñanza del distrito se manifestaban en el mismo sentido:

... siempre tuvo de dicha señorita el más alto concepto en lo que se refiere a su ideología, bien conocida por su actuación en el cumplimiento de sus deberes religiosos, sociales, sin que le conste al declarante que haya hecho ninguna labor de orden político y limitándose al terreno profesional, donde pudo apreciar su preparación técnica.<sup>46</sup>

Alguna manifestación se realiza precisamente para apoyar que sus ideas eran «abiertamente contrarias a los rojos», causa de que sufriera encarcelamiento y separación de la docencia por parte del gobierno republicano.<sup>47</sup>

Pero, además, las cartas de los directores de los centros educativos privados de Sevilla ponen de manifiesto que las acusaciones realizadas no responden a la realidad.

<sup>44</sup> Concepción Barrera Castilla, Instancia solicitado el reingreso en su empleo, Sevilla, 8 de abril de 1939.

<sup>45</sup> Relación del personal docente de la Universidad de Sevilla. Documento firmado por el Gobernador civil de la provincia de Sevilla y dirigido al Rector de la Universidad de Sevilla, 2 de octubre de 1936, (AHUS).

<sup>46</sup> José Ramón Capella. Escrito del director del Colegio San Hermenegildo de Dos Hermanas (Sevilla), 26 de junio de 1939, Legajo 18463, (AGA).

<sup>47</sup> Certificación del director del colegio Padres Escolapios de Sevilla. Legajo 18463, (AGA).

Finalmente, la profesora fue repuesta en su destino, pero quedó «inhabilitada para ejercer cargos directivos y de confianza en Instituciones Culturales y de enseñanza».<sup>48</sup>

*María Luisa Huertas Checa* era encargada de curso en el instituto de segunda enseñanza de Aracena (Huelva). Fue acusada de «izquierdista» y simpatizante «con una República de izquierdas que ella sentía», y considerada un «caso de hipocresía como cuando asistía a las festividades religiosas para luego sacar partido poco piadoso hiriendo los sentimientos cristianos de todos los católicos»<sup>49</sup> al entender que estaba intentando colocarse al lado del bando nacional. En el informe afirma que lo mejor, «para bien de España y de la enseñanza..., [es] prescindir por completo de sus servicios».<sup>50</sup> Sin embargo, en la nota de informe del Rectorado de la Universidad de Sevilla, se desmienten estas acusaciones: «[...] es persona de orden, de buena conducta y que con su trabajo favorece con el mayor desinterés a los hijos (huérfanos de padre) de una hermana suya, dando con ello alto ejemplo de ser persona buena y caritativa. No le he conocido actividades políticas».<sup>51</sup> Su separación definitiva del servicio fue publicada en el *BOE* del 28 de junio de 1937. La filiación de su hermano a la izquierda, como uno de los tres presidentes honorarios del Comité Radical Ortodoxo Español de Dos Hermanas<sup>52</sup> y en 1936 como gestor del ayuntamiento y gestor de la diputación como republicano autónomo podría haber influido en su depuración.

*Casimira de Haro Espejo* era originaria de Bienvenida (Badajoz). Su padre era diputado provincial por Córdoba, ciudad en la que tuvo referencias de la Residencia de Señoritas, por la directora de la escuela normal de maestras, Ángeles Morán. En la revista *Crónica* se publicaba un

---

<sup>48</sup> Ministerio de Educación Nacional. «Propuesta de la Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración». Madrid, 3 de octubre de 1939, Legajo 18463, (AGA).

<sup>49</sup> «Depuración del personal docente administrativo y subalterno de la Universidad de Sevilla y centros de enseñanza del Distrito Universitario de Sevilla. 1936-1939». Legajo 1992-10, (AHUS).

<sup>50</sup> «Depuración del personal docente administrativo y subalterno de la Universidad de Sevilla y centros de enseñanza del Distrito Universitario de Sevilla. 1936-1939».

<sup>51</sup> «Relación del personal docente del Instituto elemental de Segunda Enseñanza de ARACENA (Huelva), dependiente de este Rectorado, propuesto a la Comisión de Cultura y Enseñanza para ser sancionado. Comisión depuradora de Huelva». Legajo 3878-4, (AHUS).

<sup>52</sup> La presidencia la compartía con Alejandro Lerroux y García, y Guillermo Moreno Calvo. <https://www.abc.es/archivo/periodicos/abc-sevilla-19340629-18.html>

extracto de la entrevista que le realizaron, y en la que expresaba que la mejor esperanza que albergaba era la consecución de una cátedra.<sup>53</sup> Estudió Filosofía y Letras, y Magisterio. Cuando se inició la Guerra civil, era encargada de curso en el Instituto de segunda enseñanza de Cazalla de la Sierra (Sevilla). Fue suspendida de empleo y sueldo por considerarla hacedora de «política de izquierda en la localidad... [considerándola] desde luego incompatible con la nueva orientación de la enseñanza».<sup>54</sup> En 1939 se dictaba la inhabilitación para cargos directivos y de confianza durante un año, confirmándose en su destino por Orden de 14 de junio de 1939.<sup>55</sup>

*Angela Figueras Aymerich* era encargada de curso del Instituto de Huelva, fue suspendida de empleo y sueldo por tener «ideas izquierdistas, por cuyo motivo y observar, según informes que acerca de ella se tienen, una actuación poco recomendable, no es funcionario que ofrezca confianza para la situación».<sup>56</sup> Sobre esta docente hay diversos estudios, especialmente del área de la Filología, dada la relevancia en el mundo de la literatura y ser considerada una importante poetisa, con una constante temática centrada en el mundo femenino.

*Casilda de Pozas Juncal* era encargada de curso en el Instituto de la Rambla (Córdoba). Fue sancionada con suspensión de empleo y sueldo por demostrar «en el ejercicio de su cargo ideario perturbador para las conciencias infantiles en el aspecto patriótico, dada su gran simpatía por los partidos del Frente Popular».<sup>57</sup> Su hermano Joaquín había pertenecido a la Comisión Parlamentaria que se encargaba de dictaminar los proyectos de estatutos regionales durante la II República.<sup>58</sup>

<sup>53</sup> «Entrevista». *Crónica*, 28 de diciembre de 1930: 8.

<sup>54</sup> «Depuración del personal docente administrativo y subalterno de la Universidad de Sevilla y centros de enseñanza del Distrito Universitario de Sevilla. 1936-1939». Legajo 1992-10, (AHUS).

<sup>55</sup> *BOE* de 21 de junio de 1936: 3378.

<sup>56</sup> «Relación del personal del Instituto Nacional de 2.<sup>a</sup> Enseñanza “la Rábida” y la Escuela Normal del Magisterio primario de Huelva, con los informes recibidos del Gobierno Civil de la misma, las sanciones propuestas por este Rectorado y las sanciones impuestas por la Comisión de Cultura y Enseñanza». Legajo 3878-04, (AHUS).

<sup>57</sup> «Depuración del personal docente administrativo y subalterno de la Universidad de Sevilla y centros de enseñanza del Distrito Universitario de Sevilla. 1936-1939». Legajo 1992-10, (AHUS).

<sup>58</sup> La Comisión de Estatutos, *ABC*, 28 de noviembre de 1931, 19.

*Milagros Martínez Prieto* desempeñaba su encargo de curso en el Instituto nacional de segunda enseñanza de Utrera (Sevilla). En el documento de sanción aparece como motivo el hecho de que «durante dos cursos no ha asistido un solo día a sus clases, [...] protegida por los elementos de izquierda». <sup>59</sup> Se le propone la suspensión de empleo y sueldo.

*María Merino Soriano* era profesora del Instituto de Carmona (Sevilla). Se le imputaba una «actuación desastrosa no teniendo inconveniente en hacer pública su ideología comunista. Su labor docente la mezclaba con frecuencia con doctrinas degenerando en conferencias en mítines socialista comunista». <sup>60</sup>

*Adela Gil Crespo* nació en Madrid en el año 1916, y llegó a Sevilla para trabajar en el Instituto-Escuela, en el que permaneció como profesora de trabajos manuales de 1934 a 1936. Como otras docentes andaluzas, cuando estalla la guerra, se encontraba en Madrid, siendo destinada al Instituto-Escuela de Valencia. Cuando Madrid es tomada por el bando nacional es detenida y acusada de «socialista acérrima, persona de cultura y elocuente... y [propagandista] de la causa roja en mítines y conferencias saliendo con este fin varias veces a provincias en unión de comunistas y anarquistas». <sup>61</sup> Sufrió juicio con una sentencia de sanción de carácter gubernativo. Fue una mujer en permanente formación, autora de libros de texto y pensionada en París por el gobierno francés. Una semblanza en profundidad puede consultarse en el trabajo de Isabel Grana. <sup>62</sup>

Además de estas profesoras, en los documentos del AHUS, encontramos propuesta para sanción a *Caridad Marín Pascual*. <sup>63</sup> Sin embargo, María Poveda afirma que esta docente estuvo en el Instituto de segunda

---

<sup>59</sup> «Depuración del personal docente administrativo y subalterno de la Universidad de Sevilla y centros de enseñanza del Distrito Universitario de Sevilla. 1936-1939». Legajo 1992-10, (AHUS).

<sup>60</sup> «Depuración del personal docente administrativo y subalterno de la Universidad de Sevilla y centros de enseñanza del Distrito Universitario de Sevilla. 1936-1939».

<sup>61</sup> Expediente de depuración de Adela Gil Crespo, Legajo 18474, (AGA).

<sup>62</sup> Isabel Grana Gil. «¿Qué fue de ellas? Profesoras de instituto depuradas durante el franquismo», 565-568.

<sup>63</sup> María Poveda Sanz. «Mujeres y segunda enseñanza en Madrid (1931-1939). El personal docente femenino en los institutos de bachillerato» (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2014), 552.

enseñanza de La Línea de la Concepción (Cádiz) durante muy poco tiempo y ya no estaba vinculada al mismo sino al Instituto Nebrija de Madrid, y de allí pasó a Barcelona. En el documento de depuración la inculpan de ausencia de clases.

Por otro lado, *Asunción Salgueiro Torrero*, profesora del Instituto de Utrera (Sevilla) no aparece propuesta en la documentación del Rectorado de la Universidad de Sevilla, porque a pesar de que el informe del director es positivo, ella presentó la dimisión aduciendo su falta de preparación, ya que era solo bachiller, y su falta de salud, por lo que es separada del servicio por Orden de 19 de junio de 1937.<sup>64</sup>

Por último, *Concepción Rodríguez Lende* fue sancionada con separación el 31 de mayo de 1940 que sería computada por la de *traslado y prohibición de pedir vacantes durante 2 años* el 2 de julio de 1951 y confirmada, por fin, el 10 de noviembre 1954.<sup>65</sup>

## Relatos de vida de «normalistas» sancionadas

Dentro de este apartado hablaremos de Luisa Estévez Fernández, Encarnación Sánchez Picazo, María Luisa Pueo Costa y Victoria Montiel.

*Luisa Estévez Fernández*. Profesora Auxiliar de Labores de la Escuela Normal de Granada, fue cesada y *suspendida de empleo y sueldo* por el rector el 24 de octubre de 1936 y con posterioridad se le condenó con la *separación del cuerpo y baja en el escalafón* (O. de 12 de junio de 1937)<sup>66</sup> por pertenecer a la masonería.

Casada con Daniel Ferbal Campo, catedrático de instituto de Francés y Lengua afiliado a UGT y durante la guerra civil vocal del Tribunal de Responsabilidades Civiles. También perteneció a la masonería y en 1941 se exiliaron en México (Veracruz) con sus hijos, según consta en el Portal de Archivos españoles *Pares*.

<sup>64</sup> Expediente de depuración de Asunción Salgueiro Torrero, Legajo 18527, (AGA).

<sup>65</sup> Expediente de depuración de Concepción Rodríguez Lende, Legajo 18526, (AGA).

<sup>66</sup> Miguel Ángel López. *La Escuela Normal de Granada (1846-1970)* (Granada: Universidad de Granada, 1979), 191.

Es frecuente que a la mujer se le sancione por ser «esposa de», que en esta ocasión podría estar justificado al pertenecer su marido a la UGT y haber colaborado activamente con la República, pero ese no es el caso pues ella era masona y esa era la peor acusación, junto con la de comunista, para el franquismo. De hecho, a quienes se les imputaban esos «delitos» eran separados inmediatamente de su puesto de trabajo y pasaban directamente a ser juzgados por el Tribunal Especial para la Represión de la Masonería y el Comunismo creado en 1940.

*Encarnación Sánchez Picazo*. Esta profesora granadina de Metodología de las Matemáticas de la Escuela Normal de Málaga, militante del partido comunista y con participación activa como miliciana en patrullas mixtas y comités durante la guerra,<sup>67</sup> fue *suspendida de empleo y sueldo* a propuesta del Rectorado de Granada el 4 de mayo de 1937. Posteriormente, se le cambió la sanción por *traslado forzoso* fuera de la provincia por un año y con *prohibición de solicitar vacantes* por Orden de 10 de octubre de 1939. Con ese castigo, considerado como una verdadera pena de destierro, se pretendía alejarla de su área de influencia política y social. Se jubiló en el año 1950 en la Escuela Normal de Jaén por Orden de 7 de abril.

Durante un tiempo estuvo encarcelada y fue obligada a participar en el experimento de «Las mujeres rojas»: el psiquiatra franquista Antonio Vallejo-Nájera y el doctor Martínez sometieron a 50 reclusas de la cárcel de Málaga a un interrogatorio vejatorio sobre sexo y religión con la intención de demostrar, «científicamente», que las mujeres marxistas estaban enfermas.<sup>68</sup> Pilar Pombo, en el prólogo de su obra *Igualdad de condiciones* menciona a esta profesora, dentro de una lista de más de ciento cincuenta mujeres, como un homenaje a las que «sufrieron, además de la guerra, cuando algunas de ellas apenas habían cumplido los veinte años, exilio, cárcel, persecución o ejecución».<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> Antonio Nadal, «Experiencia psíquica sobre las mujeres marxistas malagueñas. Málaga 1939», *Baetica, Estudios de Arte, Geografía e Historia* 10 (1987): 369.

<sup>68</sup> Antonio Nadal. «Experiencia psíquica sobre las mujeres», 369.

<sup>69</sup> Pilar Pombo, *En igualdad de condiciones* (Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1999), 28.



*María Luisa Pueo Costa* nació en Graus (Huesca) y al quedarse huérfana muy niña pasó a ser tutelada por su tío Joaquín Costa, una de las figuras más representativas del denominado regeneracionismo español, promotor del lema «escuela y despensa» como resumen de lo que necesitaba el país para salir de su retraso cultural y económico endémico. Se educó bajo la influencia de su tío y orientó su vida laboral hacia el magisterio. Después de ejercer varios años ingresó en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio que le habilitó para ingresar posteriormente en el cuerpo de inspectores de Primera Enseñanza. Según consta en su Hoja de Servicios, llegó a Granada como inspectora el 1 de julio de 1932<sup>70</sup> y allí conoció a quien sería su marido, el catedrático de Geografía Agustín Escribano<sup>71</sup> y director de la Escuela Normal de Maestros de Granada. El 11 de septiembre de 1936 fue fusilado junto a las tapias del cementerio de San José y un mes más tarde, ironías de la vida, se publica en el BOE su separación definitiva del cargo, baja en el escalafón y destitución como director de la citada Escuela (O. de 26 de octubre de 1936).

Deja la inspección para dedicarse a la docencia normalista que inicia en la Normal de Huesca (donde destacó impulsando iniciativas formativas vinculadas a la Escuela Nueva) y Palencia, incorporándose a la de Granada, por una permuta, el 1 de agosto de 1935 como profesora de Metodología de la Historia. María Luisa fue nombrada secretaria de la recién creada *Residencia de Señoritas Normalistas*, situada en la calle Alhambra del Barrio granadino de Fígares, institución con una función similar a la Residencia que en Madrid dirigía María de Maeztu para acoger a estudiantes valiosas, pero con pocos recursos, y formarlas desde los principios de la Institución Libre de Enseñanza.<sup>72</sup>

Esa implicación en las iniciativas educativas republicanas y el ser «esposa de» debieron ser motivos más que suficientes para que la *Comisión depuradora* C de Granada la castigara con *traslado forzoso* y prohibición de *solicitar vacantes* a la Escuela Normal de Palencia. Inicia su destierro el 19 de junio de 1937, llevando consigo el dolor por su marido

<sup>70</sup> Legajo 1329. Archivo Histórico de la Universidad de Granada, (AHUGR).

<sup>71</sup> Juan Ignacio Pérez, «Agustín Escribano, modelo del Magisterio de la República», *El Independiente de Granada*, 4 de diciembre de 2021 y Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil, «Consecuencias profesionales y personales de la depuración franquista», 250.

<sup>72</sup> Juan Ignacio Pérez, «Agustín Escribano».

asesinado y con una hija de apenas diez meses. Cumplida la condena, vuelve a Granada y toma posesión el uno de enero de 1940 como profesora numeraria de Lengua y Literatura de España de la Escuela Normal Femenina, puesto en el que ya se mantendrá hasta enero de 1967, fecha en la que se le concedió la jubilación.<sup>73</sup>

La vuelta a Granada del destierro no debió ser fácil pues se le enajenaron todos sus bienes, cuentas bancarias y se la sometió a una estrecha vigilancia por las autoridades académicas franquistas. María Luisa, como el resto de las compañeras de las que hablamos en este apartado, es un ejemplo de superación pese al control, represión, miedo y sufrimiento al que se vio sometida. Continuó, pese a todo, con su fructífera labor docente con la esperanza de contribuir a una sociedad más tolerante, hecho que queda patente en su propia hija, Mariluz Escribano, la gran poeta de la memoria y de la concordia civil, un referente literario inexcusable de la poesía de los últimos treinta años, Medalla de Oro al Mérito de la Ciudad de Granada, Bandera de Andalucía y catedrática de Didáctica de lengua y Literatura de la Universidad de Granada.<sup>74</sup>

*María Victoria Montiel Vargas*<sup>75</sup> nació en Málaga el 10 de octubre de 1889. Después de culminar los estudios de magisterio en la capital malagueña pasó a la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio en Madrid, sección de letras (1915-1916).<sup>76</sup> Precisamente, será en esos años cuando toma contacto con la Institución Teresiana, pues fue una de las primeras alumnas, junto con Victoria Kent, de la recién fundada Residencia Teresiana madrileña para estudiantes universitarias.<sup>77</sup>

<sup>73</sup> Legajo 1329, (AHUGR).

<sup>74</sup> Remedios Sánchez García, «Mariluz Escribano, historia de una Maestra (cuando la ausencia es un dolor y una bandera)» *Álabe* 21 (2020). [www.revistaalabe.com]

<sup>75</sup> Sobre esta profesora, véase Francisco Martín Zúñiga, «Una mujer al frente de la dirección de la Escuela Normal de Magisterio de Málaga (1931-1937): María Victoria Montiel Vargas ante los totalitarismos», en S. Rodríguez Serrador, Ramos Diez-Astrain, X.M. y Cuadrado Bolaños, J. (Coords.) *Hasta que seamos libres. Mujeres que resistieron, lucharon y construyeron entre el pasado y el presente* (Granada: Comares, en prensa), 1393-1408.

<sup>76</sup> Expediente académico (9/06/1909), Archivo General de la Universidad de Málaga, (AGUMA).

<sup>77</sup> Consuelo Flecha García, «Alumnas y equipos directivos de la Residencia Teresiana de Madrid (1914-1936)», en *La Residencia de Señoritas y otras redes culturales femeninas*, coord. Josefina Cuesta, M.<sup>a</sup> José Turrión y Rosa M.<sup>a</sup> Merino, (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2015), 287-311.

Inicia su carrera profesional como auxiliar gratuita en la Normal malagueña. Con posterioridad fue destinada a la de Almería (julio de 1916) como profesora de Historia y, por permuta, pasó a la de Jaén, donde impartió Lengua y Literatura y fue nombrada directora en 1918. Modernizó la Escuela con la creación del laboratorio de Paidología y Psiquiatría y de un aula especial de Dibujo y mejoró los laboratorios de ciencias físico-naturales y la biblioteca. Participó como socia de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén y asumió en 1918 la dirección de la revista teresiana *Crítica*.<sup>78</sup>

Perteneció a la Asociación de Cooperadoras Técnicas creada en 1918 por un grupo de teresianas pertenecientes a la élite en la formación docente. Su intención era la de organizar las fuerzas católicas profesionales femeninas partiendo de una triple finalidad: religiosa, pedagógica y asesoramiento profesional.<sup>79</sup> Su propósito no fue puramente reivindicativo sino que pretendió influir desde dentro de las propias instituciones, como sucedió en la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio<sup>80</sup> o en la propia Escuela Normal de Maestras de Málaga, donde todas las directoras durante la primera mitad del siglo XX (Suceso Luengo, Teresa Azpiazu, Victoria Montiel y María Carbajo de Prat) fueron teresianas.

Continuando con su vida laboral, volvió a Málaga en 1922, en virtud de otra permuta, como profesora numeraria de Pedagogía, su Historia y Rudimentos de Derecho y Legislación Escolar. Accedió a la dirección de la Normal de Maestras malagueña el 12 de octubre de 1927, en sustitución de Teresa Azpiazu que había renunciado de su puesto por motivos de salud.<sup>81</sup> Pronto comenzó a dejar su impronta educativo-social promoviendo diversas actividades formativas, culturales y sociales con las alumnas; impulsando la promoción social y educativa de la mujer católica con la creación de talleres de costura, roperos..., pero, sobre todo,

<sup>78</sup> Consuelo Flecha García, «Las mujeres que hicieron posible esta revista», *Crítica* (2013): 987-988.

<sup>79</sup> Francisca Rosique Navarro, Francisca y M.<sup>a</sup> Dolores Peralta Ortiz, «La Institución teresiana durante la dictadura de Primo de Rivera. Una aproximación a su proyección educativa, social y pública», *Hispania Sacra* LXIV 129 (2012): 362.

<sup>80</sup> Antonio Molero Pintado y M.<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés (Eds.), *Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)* (Madrid: Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares, 1989), 35-36.

<sup>81</sup> María Josefa Rivera Sánchez, *Las Escuelas Normales de Málaga (1842-1992)*, (Málaga: Junta de Andalucía y Delegación Provincial de Málaga, 1995); Hoja de Servicios, 1928 (AGUMA).

destacó por su interés por lo que hoy denominaríamos la educación de alumnado con necesidades educativas especiales: impartió cursos teóricos-prácticos para la enseñanza y educación de niños «anormales pedagógicos» promovió la creación de la Escuela de Anormales Mentales y la dirigió a partir de 1927; fue miembro del Patronato de Sordomudos, Ciegos y Anormales (1925).

La propuesta de la II República de fusionar las escuelas normales masculinas y femeninas en una sola, la Escuela Normal del Magisterio Primario, va a permitir agrupar al profesorado y alumnado en un sistema coeducativo. Además, por primera vez se establece la paridad de las plantillas con respecto al sexo y categoría docente y se da la posibilidad de que una profesora dirija a sus compañeros en un centro educativo público, pues según especifica la normativa la dirección del centro la ocupará de manera interina la directora o director de mayor antigüedad,<sup>82</sup> y eso fue lo que le sucedió precisamente a Victoria Montiel, aunque al poco tiempo fue cesada.

El 11 de mayo de 1934 se le volvió a nombrar directora y permaneció en el cargo hasta el 26 de agosto de 1936, fecha en que la *Comisión Depuradora de Instrucción Pública del Comité Permanente de Enlace*, creada por las autoridades republicanas al iniciarse la guerra, la destituyó para designar en su puesto a Vicente Pertusa, en quien se tendría posiblemente más confianza desde el punto de vista ideológico y político, y nombró como secretario a Calixto Tinoco que pertenecía a la FETE.

Durante su nuevo mandato, Victoria se vio implicada en la polémica que surgió con la implantación de la coeducación. Dicha cuestión despertó duras críticas por los sectores más reaccionarios, especialmente desde jerarquía de la iglesia católica, que calificó a dicha coeducación como «una monstruosidad científica por ser un error biológico el considerar iguales a los dos sexos», mientras que desde la *Asamblea de Profesores Numerarios* se defendía que «debe mantenerse la coeducación en las Normales, ya que no se ha dado ningún hecho ni argumento en contra y, por el contrario, su práctica ha dado beneficiosos resultados para la formación de los maestros».<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Orden de la Dirección General de Primera Enseñanza del 30 de octubre de 1931.

<sup>83</sup> *Revista de Escuelas Normales* de 1935.

El claustro de la Escuela de Magisterio de Málaga apoyó unánimemente la coeducación en la sesión celebrada el 22 de octubre de 1931 y, poco tiempo después, el 8 de junio de 1935, cuando la polémica estaba en su momento más álgido, «se acordó enviar un telegrama a la Dirección General, contestando, sobre el juicio favorable de todos los Sres. de la Junta referente a la implantación de la coeducación».<sup>84</sup> Pese a que la Institución Teresiana a la que pertenecía Victoria Montiel no era partidaria de dicha coeducación, ella firmó el telegrama como directora.

También se puso al frente de un escrito firmado por todo el claustro (13 de agosto de 1936) con motivo del golpe militar, en el que lamentaban «los dolorosos sucesos que vienen desarrollándose desde el día 18 de julio último con motivo de la subversión, estimando que en estos momentos más que nunca debe prestarse una leal adhesión al régimen y al gobierno legalmente constituido».<sup>85</sup> Sin embargo, esta defensa de la República no impidió que fuera sancionada con suspensión de empleo y sueldo por la mencionada Comisión Depuradora de Instrucción Pública del Comité Permanente de Enlace. Junto con Victoria también se suspendieron de empleo y sueldo a José R. Paris Orenga, M.<sup>a</sup> Cruz Fernández Ramudo, Dolores Davó, María Carbajo de Prat, Juan Villar Ortega y Enriqueta Gili Corcuera.<sup>86</sup>

La mayoría de las sanciones se las impusieron a las mujeres. Esa inquina con las docentes se debió a que tradicionalmente se las consideraba más de derechas y arraigada catolicidad, lo cual no era idóneo en ese momento para las inquietudes políticas republicanas. Por otro lado, como ya se ha comentado, algunas de ellas, nos referimos en concreto a la propia Victoria Montiel y a María Carbajo Prat, pertenecían a la Institución Teresiana, cuya presencia en la escuela pública y, sobre todo, en las escuelas normales femeninas andaluzas era muy relevante en aquellos

<sup>84</sup> Actas del Claustro, 1935-1945, (AGUMA).

<sup>85</sup> Actas del Claustro, 1935-1945, sesión de 13 de agosto de 1936.

<sup>86</sup> Gacetas del 22 y 23 de septiembre de 1936; María Josefa Rivera Sánchez, *Las Escuelas Normales de Málaga*; Isabel Grana Gil y Francisco Martín Zúñiga. «La depuración franquista del profesorado normalista malagueño», en *VIII Encuentro Internacional de Investigadores del franquismo*, Ed. C. Molinero y J. Tébar, (Barcelona: CEFID-UAB y Fundació Cipriano García de CCOO de Catalunya, 2013), CD.

momentos,<sup>87</sup> lo que podría representar un peligro para los intereses republicanos.

Como resultado de la depuración franquista todo el personal docente sancionado por la República es reintegrado en su puesto, salvo, curiosamente, nuestra protagonista. Los acontecimientos se produjeron del siguiente modo: cuando las tropas franquistas entraron en Málaga (8 de febrero de 1937), la Escuela Normal de Magisterio Primario carecía de dirección, pues su director Vicente Pertusa Périz se «había ausentado de su cargo ocho o diez días antes de la entrada de las fuerzas del ejército». Por ese motivo, el Gobernador Civil envió un oficio a la Escuela pidiendo a Victoria Montiel Vargas que «inmediatamente se reintegrarse a su cargo de directora del centro, con plenos poderes y atribuciones, para proceder con la mayor celeridad a la reorganización de todos los servicios de la Escuela Normal».<sup>88</sup> Sin embargo, fue inhabilitada para el desempeño de cargos directivos y de confianza el 6 de diciembre de 1937. De nada le sirvió que en el claustro de 10 de febrero de 1937 se manifestara un encendido alegato en favor de los golpistas: «Tanto la Srta. Montiel, como la mayoría de los concurrentes a la reunión, se expresaron en elevados tonos patrióticos, haciendo destacar sus elogios al glorioso Ejército Nacional, por haber logrado la liberación de Málaga, después de siete meses de cautiverio indescriptible desarrollado por las hordas marxistas».<sup>89</sup>

Seguramente no le perdonaron su apoyo a la coeducación y ocupar la dirección de la Escuela en la etapa republicana. De todos modos, cumplida la sanción de inhabilitación (desde el 6 de diciembre de 1937 hasta diciembre de 1941) fue de nuevo directora de la Escuela Normal de Maestras de Málaga, desde el 25 de febrero de 1951 al 10 de octubre de 1959, jubilándose en septiembre de 1960.<sup>90</sup> En definitiva, a Victoria le tocó, sin duda, estar al frente de la Escuela Normal en uno de los momentos más difíciles de nuestra historia reciente, la guerra civil, pero ello parece que no la amedrenta y en cuanto pudo se incorporó de nuevo

<sup>87</sup> Ángela del Valle López, «Una propuesta educativa en las primeras décadas del siglo XX», en *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*, Ed. Francisca Rosique, (Madrid: Sílex, 2014), 241-242.

<sup>88</sup> Actas del Claustro, 1935-1945, sesión de 10 de febrero de 1937, (AGUMA).

<sup>89</sup> Actas del Claustro, 1935-1945, (AGUMA).

<sup>90</sup> Libro de posesiones y ceses, 1907-1943, (AGUMA).

a las labores de dirección. Estuvo al frente de la de maestras, pues Franco volvió a establecer las dos escuelas separadas por sexos.<sup>91</sup>

Se jubiló al alcanzar la edad reglamentaria el 10 de octubre de 1959, pero solicitó al ministerio el poder continuar un año más ejerciendo en su puesto de profesora numeraria y el cargo de directora, siéndole aceptada la solicitud. Finalmente, el 20 de octubre de 1960 el claustro instó también al Ministerio de Educación Nacional para que se le concediera la Orden de Alfonso X el Sabio y la dirección honoraria de la escuela normal de maestras Teresa Azpiazu, que así se la denominaba, y se le pusiera el nombre de Victoria Montiel a la escuela graduada aneja a dicha Normal.

## CONCLUSIONES

La depuración fue un éxito absoluto para los intereses que amparaba el franquismo, porque propició el control social necesario para sostenerse durante casi cuarenta años. Para el 100% del profesorado hay un antes y un después, porque todos fueron depurados y condenados al silencio, a no expresar libremente sus ideas.

Los centros educativos se cubrieron de memorias silenciadas y en este artículo hemos intentado rescatar del olvido algunas de aquellas docentes que, como las mujeres en general, adquirieron su «igualdad» con el hombre en un mal momento y para un fin tan indeseable como el de la represión. Ser mujer no eximía del castigo.

Lo que más interesaba a los depuradores era la actividad política y profesional del profesorado durante la República y la guerra. En consecuencia, la mayoría de los cargos fueron de carácter político, seguidos, a larga distancia por los de índole moral y religioso.

Las sanciones fueron más del tipo de inhabilitación para puestos de responsabilidad y cargos directivos, que la separación definitiva del servicio, como hemos visto en el caso de Adela Gil Crespo. Se trataba de reconvertirlas para que estuvieran al servicio del nuevo régimen. Todos aquellos que estuviesen dispuestos a someterse eran admitidos, aunque

<sup>91</sup> Libro de posesiones y ceses, 1907-1943, (AGUMA).

fueran mujeres, pero con condiciones. De hecho, la mayoría de las represaliadas continuaron con su labor docente una vez cumplida la sanción. Incluso se incorporaron a sus antiguos puestos de trabajo donde se vieron sometidas, en muchas ocasiones, al control de las nuevas autoridades académicas del centro, procurando no destacar demasiado y refugiándose, al igual que sus compañeros varones, en el exilio interior.

Si bien es cierto que las comisiones de depuración pusieron el acento en cuestiones diferentes en hombres y mujeres no lo es menos que cuantitativamente fueron menos sancionadas y, en líneas generales las que fueron confirmadas, continuaron su labor docente. Por lo general, y en el caso de Andalucía en concreto, una parte de las causas que genera la sanción no está basada realmente en la ideología o afiliación política de la mujer, sino que se recela de ella por la que ostente el varón con el que convive (marido, padre, hermano...). Por otro lado, se intentan basar las sanciones en la incompetencia o desatención de las actividades profesionales, hecho que no se puede llegar a demostrar y que caerán por su peso.

Es de destacar los procesos sufridos por dos profesoras, Concepción Barrera en instituto, y Victoria Montiel en escuela normal. Ambas son víctimas de la depuración de ambos bandos, atribuyendo la simpatía al bando contrario, llegando en el caso de Concepción Barrera a vivir la experiencia del encarcelamiento y el traslado a una localidad alejada de su origen. Ese destierro lo sufrieron también Encarnación Sánchez Pícazo y María Luisa Pueo.

Hemos de señalar que, aunque los hombres fueron más sancionados en cantidad y gravedad, las sanciones aplicadas a las mujeres fueron importantes por la componente cualitativa que tuvo, porque se trataba de erradicar un modelo de mujer moderna que había empezado a extenderse durante los años precedentes y que amenazaba al de mujer tradicional pretendido por el franquismo y que fue personalizado sobre todo en la figura de las profesoras de instituto.

Es necesario precisar, para finalizar, que lo fundamental de nuestro estudio no ha sido el aportar conocimiento sobre las peculiaridades de los cargos y sanciones que se les imputaron a las profesoras, sino el confrontamiento con la realidad tan durísima que les tocó vivir, donde la condición de ser mujer, en muchas ocasiones, fue un agravante más que



un eximente, y prueba de ello fueron los maltratos, humillaciones y vejaciones que, como hemos tenido ocasión de comprobar, sufrieron las protagonistas de nuestra historia.

### Nota sobre los autores

ISABEL GRANA GIL. Profesora Titular de Historia de la Educación en Andalucía de la Universidad de Málaga. Es directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE y ha sido coordinadora del Máster en Cambio Social y Profesiones educativas de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en la Depuración franquista del profesorado de enseñanza media y escuelas normales (fruto de cuatro proyectos I+D del Plan Nacional de Investigación desde 2002 a 2014), la Iglesia y el Estado como órganos de control de la Educación y la Historia de la Educación de las mujeres. Actualmente participa como investigadora del proyecto nacional *Totalitarismos y exilio interior de las educadoras en España (1923-1975): silencios, resistencias y resignificaciones*. Pertenece a la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), Sociedad Española de Pedagogía (SEP) y Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) y a la Asociación Española de Historia de la Mujeres (AEHIM).

FRANCISCO MARTÍN ZÚÑIGA. Profesor Titular de Universidad de Málaga del área de Teoría e Historia de la Educación desde 1993. Ha impartido docencia en Educación Comparada, Historia del Currículo, Historia de la Educación, Historia de la Educación Social, Historia de la Escuela, Historia de la Educación en la España Contemporánea, cursos de doctorado del departamento de Teoría e Historia de la Educación y desde 2010, en el máster «Cambio Social y Profesiones Educativas». Sus principales líneas de investigación son la historia de la escuela (espacio e higiene escolar), causas y consecuencias del analfabetismo en el primer tercio del S. XX y situación laboral del magisterio... en el ámbito de la historia de la educación en la España contemporánea, sin olvidar el entorno andaluz y malagueño. En las últimas dos décadas ha enfocado su estudio en la repercusión de las políticas educativas en el control de la docencia, siendo especialmente significativo el realizado entorno a la depuración

franquista del profesorado, fruto de cuatro proyectos I+D del Plan Nacional de Investigación (desde 2002 a 2014). También es investigador del grupo HUM-387 del Plan Andaluz de Investigación desde sus inicios.

GUADALUPE TRIGUEROS GORDILLO. Profesora Titular de la Universidad de Sevilla, especializada en la Historia de la educación. Ha publicado distintos trabajos sobre esta área. Imparte docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación y se doctoró en el año 1994 con Premio Extraordinario. Ha realizado diversas estancias de investigación, en Francia y Argentina. Actualmente investiga en torno a las profesoras de enseñanza secundaria y Escuelas Normales durante la dictadura de Primo de Rivera y la Guerra Civil española, y en aspectos relacionados con la Política educativa, dirigiendo varias tesis doctorales sobre estas temáticas.

## REFERENCIAS

- Castells, Irene. «Los exilios políticos en la Edad Contemporánea». *Ayer* 67 (2007): 257-269.
- Castillo Martos, Manuel y Juan Luis Rubio Mayoral. *Enseñanza, ciencia e ideología en España, (1890-1950)*. Sevilla: Diputación Provincial, 2014.
- Crego Navarro, Rosalía. «Depuración del personal docente en la zona republicana durante la guerra civil». *Espacio, Tiempo y Forma* 4 (1991): 41-72.
- Del Valle López, Ángela. «Una propuesta educativa en las primeras décadas del siglo XX». *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*, editado por Francisca Rosique, 241-242. Madrid: Sílex, 2014.
- Ezama Gil, Ángeles. *Las musas suben a la tribuna. Visibilidad y autoridad de las mujeres en el Ateneo de Madrid (1882-1939)*. Santander: Universidad de Cantabria, 2019.
- Fernández, Piluca, Cristina Baselga, Inocencia Torres y Concha Gaudó. «Pioneras en la educación secundaria en Aragón». En *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, coordinado por Guillermo Vicente y Guerrero, 249-346. Zaragoza: IFC, 2011.
- Fernández Soria, Juan Manuel. «Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri». *Educació i Història* 12 (2008): 13-40.
- Fernández Soria, Juan Manuel. La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español». *Historia y memoria de la educación* 9 (2019): 63-64.

- Flecha García, Consuelo. «Las mujeres que hicieron posible esta revista». *Crítica* (2013): 987-988.
- Flecha García, Consuelo. «Alumnas y equipos directivos de la Residencia Teresiana de Madrid (1914-1936)». En *La Residencia de Señoritas y otras redes culturales femeninas*, Coordinado por Josefina Cuesta, M.<sup>a</sup> José Turrión y Rosa M.<sup>a</sup> Merino, 287-311. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2015.
- Grana Gil, Isabel. «Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo». *Historia de la Educación* 26 (2007): 257-278.
- Grana Gil, Isabel. «¿Qué fue de ellas? Profesoras de instituto depuradas durante el franquismo». En *La educación de las mujeres en Iberoamérica: análisis histórico*. Coordinado por Teresa González Pérez, 531-582. Valencia: Tirant Humanidades, 2019.
- Grana Gil, Isabel y Francisco Martín Zúñiga. «La depuración franquista del profesorado normalista malagueño». En el VIII *Encuentro Internacional de Investigadores del franquismo*, editado por C. Molinero y J. Tébar. Barcelona: Centre d'Estudis sobre les Èpoques Franquista i Democràtica (CE-FID-UAB) y Fundació Cipriano García de CCOO de Catalunya, 2013, Publicado en CD.
- Grana Gil, Isabel y Francisco Martín Zúñiga. «Los archivos históricos universitarios, guardianes del patrimonio educativo: La depuración del profesorado de las escuelas normales de Ceuta y Melilla». En *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo. VI jornadas científicas de la Sociedad Española para el estudio del patrimonio histórico educativo*. Coordinado por Ana Badanelli Rubio, María Poveda Sanz y Carmen Rodríguez Guerrero, 469-478. Madrid: Universidad Complutense, 2014.
- Grana Gil, Isabel y Fátima Ortega Castillo. «La depuración de las escuelas normales en Andalucía». En *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, editado por Gloria Espigado Tocino y otros, 449-459. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2013.
- Grana Gil, Isabel, Francisco Martín Zúñiga, M.<sup>a</sup> del Campo Pozo Fernández y Carmen Sanchidrián Blanco. *Controlar, seleccionar y reprimir: La depuración del profesorado de Instituto en España durante el franquismo*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2005.
- Gudín de la Lama, Enrique; Jesús Gutiérrez Flores, Fernando Obregón Goyarrola, Enrique Menéndez Criado. «La depuración republicana del magisterio cántabro durante la Guerra Civil». *HAO* 29 (2021): 163-176.
- Grego Navarro, Rosalía. «Depuración del personal docente en la zona republicana durante la Guerra Civil». *Espacio, tiempo y forma* 4 (1991): 41-72.
- López, Miguel Ángel. *La Escuela Normal de Granada (1846-1970)*. Granada: Universidad de Granada, 1979.

- Mainer, Juan. *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009.
- Marquesán Millán, Cándido. «El exilio interior del magisterio durante la dictadura franquista». *Nuevatribuna.es* 15 de agosto de 2019.
- Martín Jiménez, Ignacio. «Estragos de un drama colectivo». En *La memoria de los olvidados. Un debate sobre el silencio de la represión franquista*, coordinado por Emilio Silva y otros, 45-54. Valladolid: Ámbito ediciones, 2004.
- Martín Zúñiga, Francisco, Isabel Grana Gil y Carmen Sanchidrián Blanco. «La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico del profesorado de instituto». *Historia de la Educación* 29 (2010): 241-258.
- Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil. «La depuración del profesorado de instituto en Andalucía durante el franquismo (1937-1942)». En *La recuperación de la memoria histórico-educativa andaluza*. VV.AA., 91-109. Málaga: Sarriá, 2011.
- Martín Zúñiga, Francisco e Isabel Grana Gil. «Consecuencias profesionales y personales de la depuración franquista en el profesorado normalista: el caso andaluz (1936-1941)». *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 229-257.
- Martín Zúñiga, Francisco e Isabel Grana Gil, «Una visión global de la depuración franquista del profesorado: Semejanzas y peculiaridades». *Revista de Estudios regionales* 114 (2019): 71-89.
- Molero Pintado, Antonio y M.<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés. (Ed.) *Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares, 1989.
- Morente Díaz, Manuel. *La depuración de la enseñanza pública cordobesa a raíz de la Guerra Civil*. Córdoba: El Páramo, 2011.
- Nadal Sánchez, Antonio. «Experiencia psíquica sobre las mujeres marxistas malagueñas. Málaga 1939». *Baetica, Estudios de Arte, Geografía e Historia* 10 (1987): 365-383.
- Pombo, Pilar. *En igualdad de condiciones*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1999.
- Pozo Fernández, María del Campo. «Aportación a la historia del magisterio malagueño: la depuración franquista». En *La recuperación de la memoria histórico-educativa andaluza*. VV.AA. Málaga: Sarriá, 2011.
- Poveda Sanz, María: «Mujeres y segunda enseñanza en Madrid (1931-1939). El personal docente femenino en los institutos de bachillerato». Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2014.
- Ramos Zamora, Sara. «Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España». *Revista Complutense de Educación* 17 1 (2006): 169-182.

- Ramos Zamora, Sara. «Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI». *Social and Education History* 10(1) (2021): 22-46. <https://dx.doi.org/10.17583/hse.2021.5149>
- Reyes Santana, Manuel y José Juan Paz Sánchez, de. *La represión del magisterio republicano en la provincia de Huelva*. Huelva: Diputación Provincial de Huelva, 2009.
- Rivera Sánchez, M.<sup>a</sup> Josefa. *Las Escuelas Normales de Málaga (1842-1992)*. Málaga: Junta de Andalucía y Delegación Provincial de Málaga, 1995.
- Rivera Sánchez, M.<sup>a</sup> Josefa. «Historias de las Escuelas Normales de Málaga (1846-1939)». Tesis doctoral, Universidad de Málaga, 1991.
- Rosique Navarro, Francisca. (Ed.). *Historia de la Institución Teresiana (1911-193)*. Madrid: Sílex Ediciones, 2014.
- Rosique Navarro, Francisca y M.<sup>a</sup> Dolores Peralta Ortiz. «La Institución teresiana durante la dictadura de Primo de Rivera. Una aproximación a su proyección educativa, social y pública». *Hispania Sacra* LXIV 129 (2012): 345-377.
- Sánchez Cañadas, Antonio. *Memoria y dignidad; depuración y represión del magisterio almeriense durante la dictadura de Franco*. Sevilla: Corduba, 2006.
- Sánchez García, Remedios «Mariluz Escribano, historia de una Maestra (cuando la ausencia es un dolor y una bandera)». *Álabe* 21 (2020) [www.revista-alabe.com].
- Sanchidrián Blanco, Carmen. «¿Qué hicieron para merecer esto? Tres profesores de bachillerato ante la depuración franquista». En *Homenaje al profesor Alfonso Capitán*. 537-560. Murcia: Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2005.
- Sanchidrián Blanco, Carmen, Isabel Grana Gil y Francisco Martín Zúñiga. «Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936-1942). Resultados generales». *Revista de Educación* 356 (2011): 377-399.



# DEPURACIÓN Y EXILIO INTERIOR DE LAS MAESTRAS DE PRIMERA ENSEÑANZA EN EL MADRID DE POSGUERRA\*

*Purge and internal exile of female primary school teachers in  
post-war Madrid*


Sara Ramos Zamora<sup>α</sup> y Andra Santiesteban<sup>β</sup>


Fecha de recepción: 22/04/2022 • Fecha de aceptación: 22/07/2022

**Resumen.** La depuración del magisterio representa un ejemplo de incautación de la memoria disidente, de aquella memoria que permaneció alejada de los discursos de legitimación del régimen franquista, llevando a cabo numerosas medidas para garantizar un proceso progresivo de desmemorización colectiva y de contra-memoria en una sociedad abatida por la guerra. Al mismo tiempo, el Nuevo Estado puso en marcha distintos criterios y mecanismos a la hora de evaluar, valorar y decidir finalmente sobre el futuro profesional de los docentes en función del género. Las maestras fueron objeto de una represión sexuada. Existe una importante producción bibliográfica sobre estudios que abordan la depuración del magisterio primario en España. Este artículo pretende cubrir una laguna aún presente en la historiografía educativa, como es el estudio de este proceso en la provincia de Madrid, centrándonos en el colectivo de maestras. Se pone de manifiesto cómo el proceso depurativo se desarrolló con algunas peculiaridades que no se dan en otras provincias españolas y, aunque los rasgos generales del desarrollo del procedimiento

---

\* El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación del Plan Nacional de Investigación I+D+i, titulado *Totalitarismos y Exilio Interior de la Educadoras en España -1923-1975. Silencios, resistencias y resignificaciones*, concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España para el periodo 2020-2023, número de referencia: PID2019-105817GB-I00/AEI/10.13039/501100011033).

<sup>α</sup> Departamento de Estudios Educativos. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C. Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid. España. sramosz@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0002-1694-9697>

<sup>β</sup> Departamento de Estudios Educativos. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid. España. andrasan@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0003-3188-5502>

son similares, las maestras madrileñas serán menos castigadas que en otras regiones de la península.

**Palabras clave:** Franquismo; Depuración; Maestras; Exilio interior; Madrid.

**Abstract.** *The purge of the teaching profession represents an example of the seizure of dissident memory, of the memory that was removed from the discourse that legitimized the Franco regime, which carried out a campaign to guarantee the collective de-memorization and counter-memory, in a society devastated by war. At the same time, the New State implemented mechanisms, with varied criteria, when evaluating and finally deciding on the professional future of teachers based on their gender. Teachers were the object of sexual repression, and there is an important bibliographical production on studies addressing the purging of primary teaching in Spain. This article aims to cover a gap still present in educational historiography, which is the study of the purging process carried out in Madrid on primary school teachers, focusing on the group of teachers. The work shows how the purging process unfolded, with some peculiarities not found in other Spanish provinces. Although the general features of the procedure are similar, Madrid teachers suffered less punishment than those in other regions of the peninsula.*

**Keywords:** Francoism; Purge; Teachers; Internal exile; Madrid.

## INTRODUCCIÓN

La represión contra el magisterio primario representa un ejemplo de incautación de la memoria disidente de un colectivo profesional que fue sometido a un proceso de des-memorización colectiva del imaginario republicano como instrumento de legitimidad del nuevo régimen. La memoria de estos docentes fue silenciada creando espacios de olvido impuesto, contribuyendo con la primera parte del proceso: des-memorar a la ciudadanía logrando un completo desarme moral. Una vez que la memoria republicana fue secuestrada e incautada se construyó una nueva, la contra-memoria,<sup>1</sup> basada en los postulados ideológicos e intereses políticos que defendía el gobierno de Franco. Esta situación les abocó a sufrir un desarraigo con su propia memoria del pasado que, aún más grave, no se correspondía con la memoria oficial de su presente.

---

<sup>1</sup> Sara Ramos Zamora, «Protagonistas de una desmemoria impuesta: los maestros y sus relatos de vida», en *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*, ed. Víctor Juan Borroy (Huesca: Museo Pedagógico de Aragón, 2008), 19-53, 19.



Y es que, como afirma Jacques le Goff «apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades».<sup>2</sup>

Este artículo sitúa la memoria como reivindicación social y como imperativo ético contra el olvido, como ya apuntaron autores como T. Todorov,<sup>3</sup> E. Traverso<sup>4</sup> o P. Ricoeur.<sup>5</sup> Consideramos que la reconstrucción de la memoria escolar en esta tipología de deber social, orienta y legitima la memoria educativa como categoría para elaborar la historia de la educación.<sup>6</sup> Reconstruir cómo se produjo y qué consecuencias tuvo el proceso depurativo contra los docentes lo entendemos como un ejercicio de deber social con la memoria,<sup>7</sup> en este estudio, con la memoria de las mujeres. Al trabajarla como categoría social<sup>8</sup> pretendemos contribuir a la gran tarea de la «restitución moral de las víctimas y de los excluidos por el peso de la derrota y la represión».<sup>9</sup> Es un reconocimiento de estatus de víctimas a los maestros y las maestras republicanos.<sup>10</sup>

Nos centraremos en el colectivo de maestras que ejercieron en la provincia de Madrid durante la Segunda República. Recuperar sus voces, es reconstruir la memoria pedagógica y social<sup>11</sup> de tantas mujeres olvidadas y marginadas por el régimen franquista, pero también dar luz al

<sup>2</sup> Josefa Viegas Guillem, «Memoria e historia. Los usos sociales del pasado», *Teoría y praxis* 10 (2007): 109-121, 114.

<sup>3</sup> Tzvetan Todorov, *Los abusos de la memoria* (Barcelona: Paidós, 2000).

<sup>4</sup> Enzo Traverso, *El pasado instrucciones de uso. Historia, memoria y política* (Madrid: Marcial Pons, 2007) e «Historiografía y memoria: Interpretar el siglo XX, Parte 1», *Aletheia* 2 (2011): 1-15.

<sup>5</sup> Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido* (Madrid: Trotta, 2003) y *Lo justo* (Barcelona: Caparrós, 1995).

<sup>6</sup> Sara Ramos Zamora, «Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI», *Social and Education History* 10, no. 1 (2021): 22-46. <https://doi.org/10.17583/hse.2021.5149>

<sup>7</sup> Ramos, «Debate sobre la Memoria», 37.

<sup>8</sup> Elisabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria* (Madrid: Siglo XXI, 2002).

<sup>9</sup> Francisco Sevillano Calero, «Un tiempo de paradojas: sobre los historiadores, y de la memoria y la revisión del pasado reciente en España», en *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*, eds. Pablo Sánchez León y Jesús Izquierdo Martín (Madrid: Siglo XXI, 2008), 209-226, 225.

<sup>10</sup> Santos Juliá Díaz, *Hoy no es ayer. Ensayos sobre la España del siglo XX* (Barcelona: RBA, 2010), 9.

<sup>11</sup> Carmen Agulló Díaz, «Amputar, segar, limpiar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 21 (2017): 9-30, 19. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2017.21.0.4422>

confinamiento ideológico incoado al «otro sexo».<sup>12</sup> En esta línea Agulló y Fernández ya afirmaban a finales del pasado siglo que el uso del género como categoría de análisis estaba propiciando «la proliferación de estudios sobre la mujer tratando de recuperar una nueva subjetividad y de hacer visible el protagonismo de las mujeres tantas veces escamoteado [...]».<sup>13</sup> En aquel momento la represión ejercida sobre las mujeres no había generado una producción literaria amplia, algo superado en la actualidad y con lo que queremos contribuir al entender que las maestras madrileñas no existen como grupo o colectivo si no se las nombra y es necesario para el relato de las mujeres reconstruir su memoria escolar femenina.<sup>14</sup>

Estudiaremos los mecanismos y el alcance de la depuración con relación a las maestras madrileñas,<sup>15</sup> tanto en términos cuantitativos como cualitativos. A través de sus expedientes de depuración localizados en el Archivo General de la Administración (AGA, en adelante),<sup>16</sup> nos acercaremos a la política de venganza y represión ejercida por el gobierno franquista contra las maestras. Además, se revisará el exilio pedagógico sufrido por muchas de ellas en el Madrid de posguerra como consecuencia del mismo. Un proceso que significó para todo el magisterio nacional un «desarraigo cultural», pero para las maestras, además, como apunta De la Guardia<sup>17</sup> afectó de manera singular. No solo sufrieron las dificultades materiales al no poder ejercer su profesión y conseguir un puesto

<sup>12</sup> Victoria Robles Sanjuán, «Feminismo y memoria educativa: Las trayectorias profesionales de maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español 1970-2001», en *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*, ed. Víctor Juan Borroy (Huesca: Museo Pedagógico de Aragón, 2008), 109-115.

<sup>13</sup> Juan Manuel Fernández Soria y Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el franquismo: la depuración del magisterio (1939-1944)* (València: Institució Alfons el Magnànim, Diputació de València, 1999).

<sup>14</sup> Fernández y Agulló, *Maestros valencianos bajo*, 254.

<sup>15</sup> Al hablar de maestras madrileñas nos referiremos en todo el artículo a maestras que ejercieron en la provincia de Madrid y no a la categoría de ser naturales de la provincia.

<sup>16</sup> Además del Archivo General de la Administración (AGA), se han consultado los fondos del Archivo Central del Ministerio de Educación (ACME), Archivo Regional de la Comunidad de Madrid, así como el Boletín Oficial de la Provincia de Madrid, el Boletín Oficial del Estado así como la Gaceta de la República. Esta información se ha triangulado con las fuentes secundarias manejadas y señaladas en este artículo.

<sup>17</sup> Salamó Marquès Sureda y José Ignacio Cruz Orozco, «El exilio pedagógico de 1939», *Historia y Memoria de la Educación* 9 (2019): 9-24. <https://doi.org/10.5944/hme.9.2019.23016>

de trabajo adecuado a su formación,<sup>18</sup> sino que el propio contexto del exilio pedagógico implicó «una ruptura con las redes solidarias familiares y amistosas».<sup>19</sup> Entendemos por exilio interior «aquel estado legal que implica desplazamiento y la exclusión de un individuo o grupo de su ámbito común y de la actividad pública en su lugar de origen».<sup>20</sup> Este es el caso de las maestras madrileñas que fueron forzadas a trasladarse dentro y fuera de la provincia donde ejercían. Era una forma de silenciarlas y despojarlas de sus raíces y su pasado.

## LA REPRESIÓN DEL MAGISTERIO PRIMARIO. OBJETO DE ESTUDIO DE UNA GRAN PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA

Desde mediados de los años ochenta del siglo veinte y a partir de diferentes enfoques metodológicos y geográficos se han ido publicando numerosos trabajos sobre la depuración del magisterio, muchos de ellos dirigidos a los docentes de enseñanza primaria y en menor medida sobre profesorado de instituto. Los primeros estudios ofrecen una primera aproximación desde un enfoque más local sobre docentes procedentes de Asturias, León, Burgos o la provincia de Santa Cruz de Tenerife.<sup>21</sup> A lo largo de los años noventa y a medida que aumenta el acceso a las fuentes primarias, concretamente los expedientes de depuración, algunas investigaciones se dirigen a analizar sus posibilidades historiográficas en el ámbito de la historia de la educación.<sup>22</sup> Asimismo, durante esta década los

<sup>18</sup> Carmen de la Guardia Herrero, *Las maestras republicanas en el exilio* (Madrid: Catarata, 2020), 87.

<sup>19</sup> Guardia, *Las maestras republicanas*, 87.

<sup>20</sup> Tania Robles Ballesteros, «La voz del exilio de Germaine de Staël», en *Acción y voces de mujer en el espacio público*, ed. Rosa María Capel Martínez (Madrid: Abada, 2020), 124-159, 127.

<sup>21</sup> Jorge Uría González, «La depuración de maestros asturianos en los años 40», *Andecha Pedagógica* 12 (1984): 9-11. Wenceslao Álvarez Oblanca, *La represión de postguerra en León. Depuración de la enseñanza, 1936-1943* (Oviedo: Santiago García Editor, 1986). Jesús Crespo Redondo, *Purga de maestros en la guerra civil. La depuración del magisterio de la provincia de Burgos* (Valladolid: Ámbito, 1987). José María Hernández Hernández, «La represión franquista sobre los maestros en la provincia de Santa Cruz de Tenerife», *Revista Periferia* 4 (1989): 93-105.

<sup>22</sup> Manuel Ortiz Heras, «La depuración del magisterio en la provincia de Albacete. El lenguaje de los expedientes de depuración», en *Universidad Española bajo el régimen de Franco*, eds. Juan José Carreras Ares y Miguel Ángel Ruiz Carnicer (Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, 1991), 237-255. Carmen Agulló Díaz y Juan Manuel Fernández Soria, «La depuración franquista del magisterio primario», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria* 16 (1997): 315-350. Antón Costa Rico, «A chegada da ditadura. Purga e represión de ensinantes (1936-1940)», *Revista Galega de Educación* 28 (1997): 88-91. Francisco Morente Valero, «La depuración del magisterio público. Un estado de la cuestión», *Hispania: Revista Española de Historia* 61 (2001): 661-688. José Luis Hernández Huerta y

estudios provinciales se focalizan en zonas geográficas con marcado sello nacionalista como Cataluña, Valencia, Islas Baleares, País Vasco y Galicia.<sup>23</sup>

La publicación de Morente<sup>24</sup> plantea la depuración como una cuestión nacional, ofreciendo una visión global del proceso depurativo de toda la geografía española. Este estudio supuso el punto de partido de muchos trabajos publicados durante el siglo veintiuno con un enfoque micro-histórico de provincias como Guadalajara, Segovia, Toledo, Soria, Salamanca, Zamora, Ciudad Real, Teruel, Palencia, las Palmas, Málaga, Castellón, Albacete, Orense, Lugo, Coruña, entre otras.<sup>25</sup>

---

Laura Sánchez Blanco, «La represión franquista de la enseñanza. Fuentes y bibliografía (1975-2007) para el estudio de la depuración del magisterio nacional», *Papeles salmantinos de educación* 11 (2008): 231-266.

<sup>23</sup> Salomó Marqués Sureda, *L'escola pública durant el franquisme. La provincia de Girona (1939-1955)* (Barcelona: PPU, 1993). Francisco Morente Valero, *La depuración del magisterio en la provincia de Barcelona al término de la guerra civil* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1994). Josep González-Agápito y Salomó Marqués Sureda, *La repressió del professorat a Catalunya sota el Franquisme (1939-1943)* (Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1996). Francisco Morente Valero, *Tradicción y represión: la depuración del magisterio de Barcelona (1939-1942)* (Barcelona: PPU, 1996). Maitane Ostolaza Esnal, *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo (1936-1945)* (San Sebastián: Ibaeta Pedagogía, 1996). Ramón Jiménez Madrid, *La depuración de maestros en Murcia. (1939-1942)* (Murcia, Universidad de Murcia, 1997). Santiago Miró Fernández, *Maestros depurados en Baleares durante la Guerra Civil* (Palma: Leonard Montaner, 1998). Juan Manuel Fernández Soria y Carmen Agulló Díaz, «Depuración de maestras en el franquismo», *Studia historia. Historia contemporánea* 17 (1999): 249-270. Fernández y Agulló, *Maestros valencianos bajo*, 254.

<sup>24</sup> Francisco Morente Valero, *La Escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)* (Valladolid: Ámbito, 1997).

<sup>25</sup> Señalamos algunos: Amparo Pont Sastre, «Los maestros en Guadalajara: proceso depurador y entorno social (1936-1939)», *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea* 14 (2001): 287-308. Ángel Jiménez de la Cruz, *La depuración de los maestros en el franquismo. El caso de Toledo* (Toledo: Yelmo, 2003). Santiago Vega Sombría, «La represión en la provincia de Segovia en los orígenes del régimen de Franco», *Hispania Nova* 4 (2004): 1-22. Amparo Pont Sastre, *El magisterio en la provincia de Guadalajara (1931-1940): Depuración y represión* (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2006). Jesús Gutiérrez Flores, «La represión del magisterio en Palencia», en *Muerte y represión en el Magisterio de Castilla y León*, eds. Enrique Berzal de la Rosa y Javier Rodríguez González (León: Fundación 27 de marzo, 2010), 201-276. Olegario Negrín Fajardo, *Memoria histórica y educación en Canarias: depuración y represión del magisterio en la provincia de Las Palmas (1936-1942)* (Las Palmas: Casa de Colón, 2010). Santiago Vega Sombría, «La depuración del personal docente en la provincia de Segovia», en *Muerte y represión en el Magisterio de Castilla y León*, eds. Enrique Berzal de la Rosa y Javier Rodríguez González (León: Fundación 27 de marzo, 2010), 323-368. Amparo Sánchez Martín y Pilar Abós Olivares, *Franquismo y magisterio. Represión y depuración de maestros en la provincia de Teruel* (Zaragoza: Prensas Universitarias, 2015). Narciso de Gabriel, «O proceso de depuración do maxisterio na provincia da Coruña», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 21 (2017): 119-158. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2017.21.0.4826>. Jesús Manuel García Díaz, «La depuración del magisterio nacional en A Coruña» (Tesis doctoral, Universidad de

Otros trabajos como el de Ramos además de ofrecer estudios provinciales, analiza la región de Castilla-La Mancha de forma comparativa.<sup>26</sup> Por otra parte, también durante estos años irán apareciendo estudios locales.<sup>27</sup> Destacan los trabajos de Martín, Sanchidrián y Grana que se centran en la depuración del profesorado de instituto.<sup>28</sup>

En relación a la provincia de Madrid, objeto de la presente investigación, podemos observar que aún persiste una laguna historiográfica sobre el estudio de la depuración del magisterio primario de la provincia, contando con la reciente publicación de Menguiano Rodríguez<sup>29</sup> en la que se analizan los expedientes de depuración franquista de varios

---

Vigo, 2017). Cándido Ruiz González, «Mitos y memoria de la represión franquista de los docentes en la provincia de Zamora», *Studia Zamorensia* 16 (2017): 39-59. Anxo Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil, «A depuración do maxisterio primario na provincia de Pontevedra (1936-1942)», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 21 (2017): 31-72. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2017.21.0.4587>

<sup>26</sup> Sara Ramos Zamora, *La represión del magisterio: Castilla-La Mancha, 1936-1945* (Toledo: Almud, 2006).

<sup>27</sup> Citamos solo algunos: María del Campo Pozo Fernández, *La depuración del magisterio nacional en la ciudad de Málaga (1936-1942)* (Málaga: Biblioteca Popular, 2001). Anxo Serafín Porto Ucha, *Historias de Vida. O magistério pontevedrés na II República, Guerra Civil e Franquismo* (Pontevedra: Alen Mino, 2003). Carlos de Dueñas Díez y Lola Grimau Martínez, *La represión franquista de la enseñanza en Segovia* (Valladolid: Ámbito, 2004). Xosé Manuel Cid Fernández, «A represión franquista en Ourense: novos argumentos contra a desmemoria da persecución sufrida polo maxisterio», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 21 (2017): 73-99. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2017.21.0.4821>. Antón Costa Rico y Uxía Bolaño Amigo «Represión política e castigo do profesorado republicano na provincia de Lugo: As consecuencias do 36», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 21 (2017): 101-118. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2017.21.0.4590>. Jesús Manuel García Díaz, *La depuración del magisterio nacional en la provincia de A Coruña (1936-1945)* (A Coruña: Fundación Luís Tilve, 2018). Víctor Vilanova Candau y Rosa Monlleó Peris, *Miedo contenido y silencio sumiso. La depuración del magisterio en Castellón (1939-1943)* (Castellón: Universitat Jaume I, 2019). Miriam Sonlleve Velasco y Carlos Sanz Simón «La depuración del magisterio primario en la ciudad de Segovia (1936-1939)», *El Futuro del Pasado: Revista electrónica de historia* 1, (2020): 457-497. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.016>

<sup>28</sup> Isabel Grana Gil, Francisco Martín Zúñiga, María del Campo Pozo Fernández y Carmen Sanchidrián Blanco, *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de Instituto en España durante el franquismo* (Madrid: Instituto de la Mujer, 2005). Francisco Martín Zúñiga, Isabel Grana Gil y Carmen Sanchidrián Blanco, «La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico del profesorado de instituto», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria* 29 (2010): 241-258. Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil, «Una visión global de la depuración franquista del profesorado: semejanzas y peculiaridades», *Revista de Estudios Regionales* 114 (2019): 71-89. Isabel Grana Gil y Francisco Martín Zúñiga, «La depuración franquista del profesorado de instituto en Madrid», *Revista complutense de educación* 28, no. 3 (2017): 705-720. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.49728](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49728)

<sup>29</sup> Carlos Menguiano Rodríguez, «Renovación pedagógica e identidad: Un estudio comparativo de los expedientes de oposición y de depuración de las direcciones escolares de la Segunda República», *Historia y Memoria de la Educación* 12 (2020): 209-238. <https://doi.org/10.5944/hme.12.2020.26260>

directores escolares de centros municipales de Madrid desde un enfoque comparado a partir del cual se reconstruye las continuidades y discontinuidades de las prácticas pedagógicas y la posible influencia del proceso depurativo sobre ellos. Por otra parte, y focalizando el estudio en profesorado de enseñanza media, los trabajos de Grana y Martín<sup>30</sup> ofrecen un primer acercamiento a la depuración franquista del profesorado de los institutos madrileños, atendiendo a variables como el sexo, la formación pedagógica, la categoría docente, entre otras. También destacar el trabajo de Martínez<sup>31</sup> con una mirada local al centrarse en la depuración de la enseñanza primaria de Carabanchel (Carabanchel Alto y Carabanchel Bajo), analizando veintiséis maestros y veintinueve maestras que ejercían en las escuelas de esa zona.

Las publicaciones de Del Pozo<sup>32</sup> reconocen cierta singularidad a la ciudad de Madrid marcada por factores políticos-ideológicos, socio-geográficos-educativos y por su propia microhistoria escolar.<sup>33</sup> La autora apunta como los años treinta fueron el periodo en el que se configuró el nuevo modelo de magisterio y se construyó en España el modelo de «nueva escuela pública», siendo Madrid la base de la aplicación de metodologías innovadoras características del Movimiento Internacional de la Nueva Educación.<sup>34</sup> A ello se une el «notorio planteamiento centralista de la política pedagógica gubernamental» y como los poderes públicos llegaron a considerar a Madrid el epicentro de la pedagogía renovadora que sería proyectada al resto del país, representándolo como el

<sup>30</sup> Grana y Martín, «La depuración franquista», 708.

<sup>31</sup> Miguel Ángel Martínez Martínez, «La depuración franquista del magisterio en las escuelas primarias de Carabanchel», *Cabás* 14 (2015): 16-37.

<sup>32</sup> María del Mar del Pozo Andrés, *Urbanismo y Educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid. (1900-1931)* (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1999). *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)* (Madrid: Octaedro; 2013). *Madrid, ciudad educadora, 1898-1938: Memoria de la escuela pública. Ensayos en torno a una exposición* (Madrid: Ayuntamiento de Madrid/Oficina de Derechos Humanos y Memoria, 2019). «Ángel Llorca: un maestro entre la Institución Libre de Enseñanza y la escuela nueva (1866-1942)», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 6 (1987): 229-248. María del Mar del Pozo Andrés, *Comunidades familiares de educación: Un modelo de renovación pedagógica en la guerra civil* (Barcelona: Octaedro, 2008).

<sup>33</sup> Pozo, *Urbanismo y Educación*, 213.

<sup>34</sup> María del Mar del Pozo Andrés, «La Escuela Graduada Madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿Un modelo pedagógico para el resto del Estado Español?», *Revista Complutense de Educación* 7, no. 2 (1996): 211-247, 211.

«escaparate pedagógico de España». <sup>35</sup> Aunque Del Pozo destaca que una parte del magisterio de la capital no estaba entusiasmado con las innovaciones educativas importadas de Europa durante esta época. <sup>36</sup>

Por todo lo apuntado, consideramos que el proceso depurativo ejercido contra el magisterio primario madrileño también pudo tener ciertas particularidades. Una provincia que fue centro neurálgico de la renovación pedagógica, que fue ocupada al final de la guerra y en la que el proceso depurativo se estructuró a partir de diferentes Comisiones depuradoras, suponen *a priori* condicionantes específicos para el desarrollo del proceso y los resultados en esta provincia. Este artículo pretende ofrecer algunas claves para poder reconstruirlo.

## SESGO DE GÉNERO EN LA DEPURACIÓN DEL MAGISTERIO PRIMARIO

Más allá de una nueva identidad profesional femenina, las maestras republicanas eran representadas con una identidad de género moderno e independiente. Con la llegada de la Segunda República se pusieron en marcha diversas transformaciones sociales para las mujeres españolas. <sup>37</sup> Las mujeres simbolizaron el proyecto de transformación social y cultural republicano. El haber ejercido el derecho a la libertad o el derecho político y social favoreció el desarrollo de su condición de ciudadanas y supuso un cambio en su esfera pública y privada al poder participar en una variedad de actividades educativas y culturales.

El franquismo propagó fundamentos ideológicos de un mundo femenino cosificado, estereotipado e impuesto, mezclando la tradición, la religión, la moralidad, y las costumbres que en el seno de la estructura social establecida llevaron a una objetivación constante y continuada hacia las mujeres. Asentó un discurso de identidades de género que se amparó en la inferioridad biológica intelectual y moral de las mujeres. Como consecuencia, el Nuevo Estado puso en marcha distintos criterios

<sup>35</sup> Pozo, *Urbanismo y Educación*, 213.

<sup>36</sup> María del Mar del Pozo Andrés. «Desde las escuelas para pobres hasta la ciudad educadora: la enseñanza primaria pública en Madrid (1850-1939)», en *Madrid. Atlas Histórico de la Ciudad (1850-1939)*, ed. Virgilio Pinto Crespo (Madrid: Lunwerg Editores, 2001), 326-341, 334.

<sup>37</sup> Guardia, *Las maestras republicanas*, 15.

y mecanismos a la hora de evaluar, valorar y decidir sobre el futuro profesional de los docentes en función del género. Existen diferentes trabajos que lo evidencian como el de Fernández y Agullo,<sup>38</sup> Ramos,<sup>39</sup> Sánchez de Madariaga,<sup>40</sup> Domenech,<sup>41</sup> Grana y Martín,<sup>42</sup> entre otros. El proceso depurativo tuvo un claro sesgo de género. La dominación violenta del franquismo dibujó a las maestras como sujetos desiguales a los maestros. Las maestras fueron doblemente depuradas, por un lado, por su profesión y formar parte del cuerpo docente, pero también por su condición de mujeres. Esta categoría de género sirvió a los represores para efectuar unos procesos de desigualdad social y política en el imaginario colectivo docente. La depuración fue excesivamente dura con las mujeres, al imponer un borrado de los modelos de feminidad surgidos en el primer tercio del siglo veinte llevándose por delante cualquier huella de los feminismos y cualquier forma de participación de las mujeres en los movimientos sociales. Tal y como afirma Fernández Soria, la moralidad o inmoralidad del magisterio supuso que lo privado se convirtiera en público y, la moralidad o inmoralidad personal fuera valorada en relación directa a sus actuaciones profesionales.<sup>43</sup> Esto se produce de forma más evidente entre el colectivo de maestras al que las comisiones depuradoras valoraron con distinta carga moral y ética sus prácticas privadas y públicas respecto de las de los maestros.

## PURGA Y EXILIO DE LAS MAESTRAS DE LA REPÚBLICA EN LA PROVINCIA DE MADRID

Los estudios sobre depuración del magisterio primario sitúan el inicio del proceso en 1936, a partir del Decreto número 66 —de 8 de noviembre—, que ya auguraba un proceso de evaluación largo, duro y

<sup>38</sup> Fernández y Agulló, «Depuración de maestras», 270.

<sup>39</sup> Sara Ramos Zamora, «Maestras represaliadas por el gobierno franquista», *Arenal* 12, no. 1 (2005): 113-145.

<sup>40</sup> Elena Sánchez de Madariaga, *Las Maestras de la República* (Madrid: Catarata, 2012).

<sup>41</sup> María Isabel Domenech Jiménez, *Las maestras de la guerra civil y el primer franquismo en la provincia de Alicante* (Alicante: Universidad de Alicante, 2016).

<sup>42</sup> Grana y Martín, «La depuración franquista», 709.

<sup>43</sup> Juan Manuel Fernández Soria, *Educación en valores. Formar Ciudadanos. Vieja y nueva educación* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2007), 101.



escrupuloso de la idoneidad ideológica y religiosa de los docentes. Desde ese momento se iría perfilando todo el aparato legislativo con diferentes órdenes y disposiciones legales. En la provincia de Madrid el proceso depurativo comienza en el año 1939 con un marco normativo institucionalizado, aunque la mayor parte de los expedientes de depuración fueron resueltos entre enero de 1941 y octubre de 1943. A diferencia de otras regiones en las que se estableció una única comisión depuradora, en Madrid se pusieron en marcha cuatro comisiones depuradoras D) provinciales (CD, en adelante), la CD número uno presidida por Enrique Montenegro López; la CD número dos, por José Berasaín Erro; la CD número tres, por Eduardo García de Diego y la CD número cuatro, por Federico Acevedo Obregón.<sup>44</sup> Las CD número uno, dos y tres estuvieron en activo hasta el año 1941 quedando unificadas en una única comisión dentro la CD número cuatro, bajo la misma presidencia de Federico Acevedo y como vocales ponentes, a Emérico Salas Orodea y Joaquín Ruiz Giménez. De los 1.618 expedientes de depuración abiertos a maestras, casi el 70% fue resuelto por la CD número cuatro.

En 1939 la nómina del magisterio primario en la provincia de Madrid era de 2.772<sup>45</sup> docentes, de los cuales 1.618 eran maestras y 1.154 maestros. La mayor parte del magisterio madrileño contaba con una plaza en propiedad en las escuelas de la capital (69,26%), y algo menos de un tercio en otros municipios o pueblos de la provincia (30,74%). Del total de docentes de la provincia 1.920 ejercieron en Madrid capital, siendo 1.161 maestras y 759 maestros. Como se puede observar, el porcentaje de maestras que ejercieron tanto en la provincia como en la capital fue superior, con una media de edad entre los veintidós y los treinta años y procedentes principalmente de las provincias de Ávila, Asturias, Burgos, Cantabria, Córdoba, Cuenca, Guadalajara, Jaén, León, Navarra, Salamanca, Segovia, Toledo, Valladolid y Zamora. En el caso de Madrid

<sup>44</sup> Fue catedrático de Lengua y Literatura española del Instituto Nacional de Enseñanza Media Isabel La Católica de Madrid. Llegó a ser director del mismo desde el curso 1939-1940, «nombrado y confirmado en su cargo por el Ministerio de Educación Nacional, con la particularidad de que a partir de 1945» [Natividad Araque Hontangas, *El Instituto Femenino Isabel la Católica. Un centro modélico del CSIC* (Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 2019)]. En 1954 se jubila por haber cumplido la edad reglamentaria (BOE, núm. 20, de 20/01/1955, 399).

<sup>45</sup> Los datos obtenidos de los expedientes de depuración han sido completados con la nómina de docentes de 1939 y han sido analizados cuantitativamente a partir del programa informático SPSS.

capital una parte importante de las maestras eran de la provincia de Burgos.

El proceso depurativo llevado a cabo en la provincia madrileña siguió los mismos pasos que en el resto de las regiones de España. Las comisiones depuradoras abrieron expediente a todas las maestras de primera enseñanza. Aquellas que habían sido juzgadas y/o condenadas por los tribunales militares al ser acusadas de mostrarse hostiles a la sublevación militar o fieles a la República, automáticamente serían separadas definitivamente del servicio y baja en el escalafón.<sup>46</sup>

Para iniciar el trámite de la depuración, las maestras debían cumplimentar una Declaración Jurada en la que hacían constar el puesto que ocupaban antes de 1936 así como algunas cuestiones relacionadas con su participación política y su actuación profesional antes y durante la guerra. Algunas maestras usaron una plantilla de otros cuerpos de funcionarios como el del sector sanitario o agrícola, otras copiaron a mano o a máquina la del cuerpo docente. Conscientes del alcance del proceso depurativo y de lo que suponía verse expuestas a acusaciones, las maestras madrileñas trataron de demostrar su afinidad al régimen.

<sup>46</sup> Este grupo maestras fueron condenadas a pena privativa de libertad con reclusión mayor —de veinte años y un día, a treinta años—; con reclusión menor —de doce años y un día, a veinte años— o prisión mayor —de seis años y un día a doce años—. Sin bien los expedientes de depuración no se cursaron, sí aparecen abiertos por la CD que señala cómo la maestra ha sido condenada por el tribunal militar. Entre ellas, se encuentran: Encarnación Muñoz San Andrés, «Expediente de Depuración», 13 de junio de 1941, 32/13158, AGA. Eleuteria Soledad Hernández López, «Expediente de Depuración», 19 de junio de 1941, 32/13159, AGA. María Consuelo Luis Martín Triguero, «Expediente de Depuración», 26 de julio de 1941, 32/13159, AGA. María Teresa Mayayo Castán, «Expediente de Depuración», 26 de julio de 1941, 32/13159, AGA. No obstante, sus expedientes del proceso militar no aparecen en el Archivo General Histórico de la Defensa.

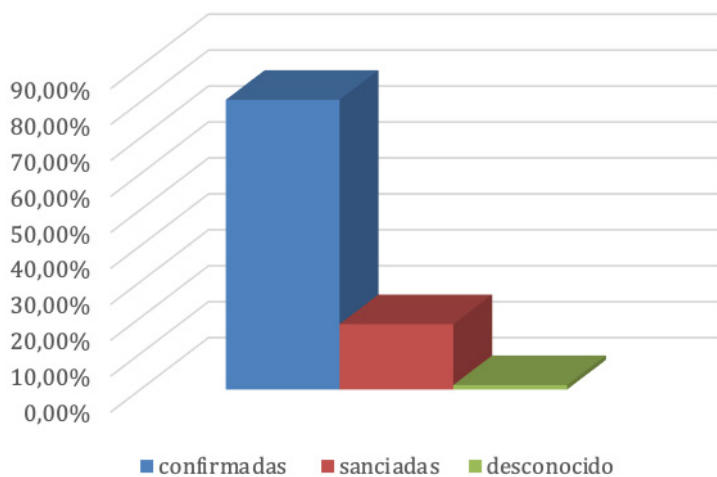
Por otro lado, cabe indicar que hay quince maestras que fueron expedientadas por los tribunales militares — y sus expedientes sí constan en el Archivo General Histórico de la Defensa—. Aun así, la CD sí cursó sus expedientes de depuración como es el caso de: Catalina Aznar Esforzado, «Expediente de Depuración», 30 de marzo de 1940, 32/13103, AGA. Elena Barahona Gutiérrez, «Expediente de Depuración», 23 de enero de 1941, 32/13349, AGA. Rosa Cabo García, «Expediente de Depuración», 21 de septiembre de 1940, 32/13338, AGA; Saturia Calabia Álvarez, «Expediente de Depuración», n.c., 32/13117, AGA. Julia Fernández de las Heras, «Expediente de Depuración», 3 de octubre de 1940 32/13128, AGA. Justa Freire Méndez, «Expediente de Depuración», 13 de febrero de 1941, 32/13147, AGA. Petra Garran Rico, «Expediente de Depuración», 19 de junio de 1941, 32/13158, AGA. Adela Gómez Ramírez, «Expediente de Depuración», 11 de mayo de 1940, 32/13341, AGA. Asunción Luna Ríos, «Expediente de Depuración», 22 de febrero de 1941, 32/13151, AGA. Rosario Marcos Sánchez, «Expediente de Depuración», 6 de marzo de 1941, 32/13150, AGA; María Martín Domínguez, «Expediente de Depuración», 1 de agosto de 1940, 32/13099, AGA. María Sánchez Arbós, «Expediente de Depuración», 6 de marzo de 1941, 32/13151, AGA. Manuela, Santos Borrego, «Expediente de Depuración», 20 de enero de 1941, 32/13106, AGA.

Para no ver cuestionada su credibilidad muchas de ellas presentaron un relato de su actuación en el momento de la sublevación militar y durante la guerra. En este expresaban qué hicieron, dónde estuvieron, y si se unieron a la Causa Nacional. La comisión lo denominaba cooperación con el Movimiento. Las maestras, conscientes de su efecto e impacto, relataron en sus declaraciones en qué manera habían colaborado clandestinamente a este propósito. Todo ello supuso un aprendizaje social, político y pedagógico con el que trataban de salir impunes de la depuración. Las maestras debían contestar también una serie de preguntas en relación con su actividad profesional, como qué puesto estaban ejerciendo o si habían obtenido cargos de responsabilidad. Pero en ese ambiente de violencia indiscriminada, indefensión y desesperación, donde todos podían ser agentes de represión, las maestras debían facilitar información sobre compañeros/as. Aproximadamente, un 88,31% de las maestras madrileñas no denunciaron a sus compañeros/as durante el periodo republicano. Como principales razones o justificaciones exponían vivir alejadas de la política sin poder precisar datos del periodo revolucionario ni de la actuación de los compañeros y compañeras. Sumidas en el miedo, tuvieron que ocultar y silenciar su memoria y demostrar haber estado alejadas de la memoria colectiva republicana. Ellas mismas eran quienes querían desvincularse de esa memoria y, forzadas a ello, trataron de *des-memoriarse* de un pasado educativo y profesional que no garantizaba su idoneidad con el nuevo modelo de maestra. Sin embargo, sí existió un grupo de maestras que se atrevió a *hacer memoria de los otros*. Aun siendo conscientes por propia experiencia de las graves consecuencias que podía suponer, ejercieron la delación contra otros docentes. Entre los nombres más citados en las declaraciones juradas nos encontramos con el del maestro nacional de Madrid, Pedro Pareja Herrero, acusado de ser socialista, el Director Provincial de Educación, Nicolás Jiménez, y entre el magisterio femenino, los de Victoria Zárata Zurita, Vicenta Valls Anglés, Rosa Cobo Etayo o María Sánchez Arbós en calidad de sindicalistas de la enseñanza.

Junto a las declaraciones juradas, las Comisiones depuradoras D) provinciales recopilaron informes preceptivos a partir de los cuales realizaban los pliegos de cargos. Los/las docentes tenían un plazo de diez días para elaborar un pliego de descargos y recabar avales acreditativos para su defensa. En los más de 1.600 expedientes de depuración consultados, las

maestras presentan avales acreditativos de diferente procedencia, en muchas ocasiones siendo copias y no originales de los mismos quizá para conservar esta documentación por si en otro momento la pudieran necesitar. Principalmente estos avales fueron expedidos por autoridades religiosas, municipales, militares o por la FET y de las JONS. Además, ampliaron su entrega con avales de su vecindario, de compañeros y compañeras de las escuelas y de otros/as funcionarios/as depurados/as confirmados/as en sus cargos. Muchas de ellas citaban a personas de reconocida solvencia moral para ser consultadas sobre su comportamiento, pero las comisiones pocas veces recababan información de esas fuentes. Posteriormente, las comisiones depuratoras elaboraron una propuesta en la que confirmaba o castigaba a la maestra, que era elevada a la Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración dependiente del Ministerio de Educación Nacional, que resolvía definitivamente el expediente.

**Gráfico 1. Resolución de los expedientes de depuración de las maestras de la provincia de Madrid**



Fuente: elaboración propia.

Los resultados cuantitativos del proceso depurativo sobre el magisterio femenino en el caso madrileño mantienen una homogeneidad con relación al territorio nacional, siendo confirmadas en su cargo un

porcentaje significativamente mayor que el de sancionadas. El 80,59% del total de maestras fue confirmado en su cargo o sus derechos, habilitadas o rehabilitadas, o jubiladas no forzosamente —ascendiendo a un total de 1.304 maestras—, siendo el 18,17% las maestras sancionadas<sup>47</sup> —en cifras absolutas fueron doscientas noventa y cuatro maestras—.

Tanto en la provincia en su conjunto como en Madrid capital el porcentaje de maestras habilitadas fue muy similar. Sin embargo, cuando analizamos comparativamente los datos entre Madrid capital y el resto de la provincia —teniendo en cuenta la diferente concentración de docentes entre los municipios/pueblos y la capital—, se observa que el porcentaje de maestras sancionadas es superior en los pueblos y municipios de Madrid con casi un 21% frente al 17,14% de maestras sancionadas en Madrid capital como se puede observar en el siguiente cuadro:

**Tabla 1. Resolución de los expedientes de depuración de maestras de la provincia de Madrid**

PROVINCIA DE MADRID			
Confirmadas	Sancionadas	Sin datos	TOTAL
1304	294	20	1618
80,59%	18,17%	1,24%	100%
MADRID (CAPITAL)			
Confirmadas	Sancionadas	Sin datos	TOTAL
948	199	14	1161
81,65%	17,14%	1,21%	100%
RESTO DE LA PROVINCIA			
Confirmadas	Sancionadas	Sin datos	TOTAL
356	95	6	457
77,89%	20,80%	1,31%	100%

Fuente: elaboración propia.

<sup>47</sup> Hay un 1,24% restante, del que no hemos obtenido información, ya que no consten sus expedientes de depuración ni en el AGA ni en el ACME.

En cuanto al tipo de sanciones que recibieron en la provincia de Madrid, las maestras fueron duramente castigadas, 93 de las 294 maestras sancionadas serían trasladadas fuera de la provincia, con imposibilidad de solicitar cargos vacantes durante un periodo de tres años —afectando a 35 maestras— o de cinco años —afectando a 59 maestras—. Este tipo de sanción fue una forma de exilio interior que sufrieron las docentes contra las que se empleó el miedo, el aislamiento y la ruptura de lazos afectivos de las maestras con sus familias y allegados. Representó el 34,69% de las sanciones impuestas contra las maestras madrileñas. Tener que abandonar su escuela y exiliarse «para la mayor parte de los que lo sufrieron, fue otra clase de represión»,<sup>48</sup> dado que al tener que vivir alejada de su entorno cercano y familiar se estaba ejerciendo cierta violencia económica y como consecuencia, rechazo social.

La siguiente sanción más imputada fue la separación definitiva del servicio y baja en el escalafón, que afectó a 86 maestras. Las maestras que sufrieron esta sanción tuvieron que reinventarse, algunas con el paso del tiempo lograron rehacer sus vidas con mayor o menor fortuna en la enseñanza privada. Mientras tanto, 122 de las 294 maestras sancionadas pidieron la revisión de su expediente al Juzgado Superior de Revisiones (JSR, en adelante), expedientes resueltos entre los años 1941 y 1965. El JSR suavizó las sanciones impuestas. Del total de revisiones realizadas, el 59,01% fueron resueltas con una reducción de la sanción —62 en total—, siendo confirmadas en su cargo, pero inhabilitadas para ocupar cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza. De las 29 maestras que fueron separadas del cargo y baja en el escalafón, el JSR les impuso a 14 de ellas el traslado forzoso fuera de la provincia y solo tres lograrían ser confirmadas en su cargo. De las que fueron sancionadas con el traslado fuera de la provincia, 51 solicitó la revisión del expediente, denegándose a cuatro de ellas,<sup>49</sup> manteniendo la sanción a 28 de ellas, e incluso agravándola con la separación definitiva a una maestra, y es que siguieron siendo acusadas de izquierdistas, de simpatizantes del Frente Popular y de tener lazos familiares o mantener amistades «peligrosas»/marxistas o izquierdistas. Y, de aquellas que

<sup>48</sup> Guardia, *Las maestras republicanas*, 87.

<sup>49</sup> Afectó a las siguientes maestras: Eulalia Gutiérrez Pérez, Filonita Villaverde Puente, María Vázquez Calle y Basilia Casajus Yoldi. Eran sancionadas con traslado fuera de la provincia y fueron acusadas de laicismo en la escuela y de ser izquierdistas y políticamente activas.

fueron trasladadas dentro de la localidad o de la provincia —porque en Madrid se estableció esa diferenciación—, solo reclamaron seis maestras, de las cuales fueron confirmadas en su cargo dos, otras dos quedaron con la misma sanción y las dos restantes fueron inhabilitadas para ocupar cargos directivos y de confianza en instituciones educativas. Por último, cabe señalar cómo el JRS también acabó suavizando la sanción a aquellas maestras que siendo confirmadas en su cargo fueron inhabilitadas para ocupar cargos directivos. De las 36 que pidieron revisión, 26 de ellas lograron ser confirmadas en el cargo y solo diez siguieron sin poder ocupar cargos directivos y de confianza.

**Tabla 2. Relación de propuestas y resoluciones de las sanciones**

Tipo de sanciones	N.º	%
Instrucción de expediente disciplinario, de sustitución o jubilación forzosa	3	0,18%
Confirmada en el cargo o en sus derechos, habilitada o rehabilitada e inhabilitada para desempeñar cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza	70	4,33%
Inhabilitada para la enseñanza o para seguir sus estudios	30	1,85%
Separación definitiva del servicio y baja en el Escalafón respectivo	86	5,32%
Suspensión de empleo y sueldo durante uno o dos años e inhabilitada para desempeñar cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza	3	0,18%
Traslado a otra escuela dentro de la localidad	3	0,18%
Traslado dentro de la provincia con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un periodo de un año	6	0,37%
Traslado fuera de la provincia con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un periodo de tres años	35	2,16%
Traslado fuera de la provincia con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un periodo de cinco años	58	3,59%
<b>TOTAL</b>	<b>294</b>	<b>18,17%</b>

Fuente: elaboración propia.

## Perfil e identidad de maestra madrileña depurada y sancionada

El carácter preventivo y a la vez punitivo del proceso depurativo pasaba por eliminar de la escuela a todo maestro/a que no encajara en el nuevo modelo docente.<sup>50</sup> Aquellas maestras que fueron castigadas cumplían con un perfil bien definido por las autoridades al ser consideradas mujeres que se alejaban del sentido patriótico y cristiano que inspiraba el ideario franquista. A pesar de la ausencia de un listado de cargos o acusaciones a imputar al colectivo docente, en la provincia de Madrid se siguieron los mismos patrones que en otras provincias españolas, y las maestras serían acusadas con cargos de la misma naturaleza, focalizando el interés en aspectos de la conducta política, sindical, profesional, religiosa, moral y social.

En el caso de la provincia de Madrid, el 69,04% de las acusaciones se concentraron en cargos de tipo político y sindical,<sup>51</sup> seguidos de los cargos profesionales<sup>52</sup> que ascendían a un 47,33%. Un 25,27% se vincularon a cuestiones morales y sociales,<sup>53</sup> y un 17,79% serían cargos religiosos. El contexto político madrileño favoreció un ambiente de mayor participación política de las mujeres y muchas maestras serían acusadas de

<sup>50</sup> Sara Ramos Zamora, «Acusaciones profesionales vertidas contra el magisterio primario», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 24 (2005): 343-369, 368.

<sup>51</sup> Pertenecer a IR, PSOE, UGT o FETE con anterioridad a 1936; Ser de ideas izquierdistas o mostrar conducta de izquierda; Haber ocupado algún cargo oficial político o sindical en la República; Participación en actividades organizadas por la FETE y otros grupos de orientación marxista; Simpatizante del Frente Popular; Estar considerado desafecta al GMN; Votar al Frente Popular, con o sin tener derecho al sufragio; Hacer propaganda marxista o izquierdista; Pertenecer a la corriente estudiantil, aunque pasivamente; Pertenecer a PC; Actuar en un tribunal de Depuración marxista.

<sup>52</sup> Haber estado encargado de expediciones a zona roja; Relación estrecha con Colonias Escolares en Levante; Ejercicio de cargos directivos y de confianza de instituciones culturales y de enseñanza; Practicar el laicismo en la escuela; Actuación profesional deficiente (puntualidad, etc.); Enseñanza marxista y antirreligiosa, contraria a la Religión y la Patria; Desempeñar cargo de maestra; Prestar servicio en la escuela contra el analfabetismo; Hacer cantar la Internacional a sus alumnos o/y hacer saludo antifascista; Prohibir a los alumnos asistir a actos de culto católico; Tener la escuela abandonada; No distinguirse por su labor cristiana y derechista; Ser indeseable y perjudicial para la enseñanza de los alumnos; Partidaria de la ILE, pregonando su preparación moderna; Impartir la coeducación.

<sup>53</sup> No llevar una vida ejemplar o ser un mal ejemplo como mujer; Vivir amancebado con un hombre, este estando casado; No tener costumbres de sana moral; Haber mantenido relaciones ilícitas con un maestro casado; Irreligiosa y socialmente muy avanzada; Vivir separada de su marido; Conducta privada escandalosa; Intimidación con un maestro extremista; Lazos familiares con elementos peligrosos o tener un familiar cercano marxista; Ser persona de confianza de los rojos; Relacionarse con elementos destacados y/o peligrosos de izquierda y/o comunistas; Haber contraído matrimonio con un maestro marxista; No relacionarse con la familia y no recibir visita; Tener discusiones o peleas con familiares en público; Haber deseado más el triunfo de los rojos que de Franco.



ser simpatizantes de partidos políticos de izquierdas, o haber pertenecido a Izquierda Republicana, el PSOE o el PC, como: «ser de ideas o incluso mostrar conducta de izquierda o izquierdistas» —cargo imputado a un 34,01% del total de las maestras castigadas—, «simpatizante del Frente Popular», o pertenecer a sindicatos como FETE, con anterioridad a 1936. El proceso de incautación ideológica fue tal que la dirección de la Escuela Normal de Madrid elaboró un registro con la participación política y sindical de alumnas pertenecientes al Plan Profesional de 1931,<sup>54</sup> información que se facilitaba posteriormente a las comisiones.

Estos cargos son un ejemplo más de cómo las maestras fueron acusadas de la destrucción del «orden natural»<sup>55</sup> de los valores hegemónicos de la cultura franquista que retoma el modelo decimonónico de mujer sumisa, abnegada y sacrificada, un rasgo dominante de los regímenes totalitarios. El proceso depurativo se convirtió en una herramienta clave para castigar a todas aquellas que habían transgredido estos modelos y se habían posicionado política y públicamente. Aquellas maestras que se atrevieron a ejercer su derecho al voto fueron también acusadas por ello.<sup>56</sup> Pero su evaluación iba más allá de su propio comportamiento, y la responsabilidad de los actos y conductas de familiares como padres, maridos e hijos recaía también en ellas, por lo que la dimensión de culpabilidad se ampliaba notablemente con las maestras que debían asumir las consecuencias de sus actos y las de sus familiares más cercanos. Era suficiente ser hija o esposa de un destacado republicano para ser acusada con cargos como «el hecho de ser su esposo persona desafecta a nuestro GMN hace que ella no sea persona de plena seguridad»,<sup>57</sup> o tener

<sup>54</sup> Las alumnas-maestras del Plan Profesional, Amparo García Jarabo, Josefa García Jarabo y Dolores Palomo Moset fueron acusadas del cargo de «pertenecer, aunque pasivamente, a la corriente estudiantil». Amparo García Jarabo, «Expediente de Depuración», 14 de marzo de 1941, 32/13152, AGA. Josefa García Jarabo, «Expediente de Depuración», 14 de marzo de 1941, 32/13152, AGA. Dolores Palomo Moset, «Expediente de Depuración», 21 de abril de 1941, 32/13153, AGA.

<sup>55</sup> Enrique González Duro, *Las rapadas. El franquismo contra la mujer* (Madrid: Siglo XXI, 2012).

<sup>56</sup> Las maestras Nieves Gil Collado de Cadalso de los Vidrios, Salustiana García Gracia de Los Hueros, Luisa Lastra Carreras de Arroyomolinos y María Zaldívar Rubio de Vallecas fueron acusadas de «ejercer su derecho a voto en los comicios de 1936». Nieves Gil Collado, «Expediente de Depuración», 12 de diciembre de 1940, 32/13099, AGA. Salustiana García Gracia, «Expediente de Depuración», 25 de mayo de 1940, 32/13111, AGA. Luisa Lastra Carreras, «Expediente de Depuración», 4 de julio de 1940, 32/13117, AGA. María Zaldívar Rubio, «Expediente de Depuración», 6 de julio de 1950, 32/13134, AGA.

<sup>57</sup> Luisa Enrique Sánchez, «Expediente de Depuración», 26 de octubre de 1940, 32/13139, AGA.

«lazos familiares con elementos peligrosos o tener un familiar cercano marxista»,<sup>58</sup> o incluso de las amistades al «relacionarse con elementos destacados y/o peligrosos de izquierda y/o comunistas»,<sup>59</sup> o ser «asidua asistente a la Casa del Pueblo, y se relacionaba con los elementos más destacados por sus ideas extremistas y cabecillas marxistas». <sup>60</sup> Además de las comisiones depuradoras, la actuación del JSR ofrece ejemplos que representan a las mujeres como seres dependientes. En la revisión de una maestra se argumentaba que «esta sanción se fundó en los informes procedentes de Ávila según los cuales la maestra de que se trata tuvo actuación izquierdista en aquella ciudad en la que fue vicepresidenta de la agrupación republicana femenina influida quizá por su marido destacado dirigente izquierdista». <sup>61</sup>

En relación con los cargos profesionales, el segundo tipo de acusaciones más imputado, las autoridades franquistas necesitaban evaluar el grado de compromiso de las maestras con el modelo educativo republicano. Muchas de estas maestras madrileñas fueron acusadas de tener abandonada la escuela<sup>62</sup> y usar ese espacio para hacer propaganda

<sup>58</sup> En la provincia de Madrid unas 23 maestras —un 7,32% del total de maestras sancionadas— sufrieron la imputación de esta acusación. Entre ellas la maestra Manuela Velao Oñate, que emigró a México y que era hermana del Ministro de Obras Públicas, Antonio Velao Oñate. También la maestra Basilia Casajus Yoldi es acusada de este cargo por ser la mujer del maestro sindicalista Nicolás Jiménez Molina. Otra maestra a la que fue imputada este cargo es María Rosario González Fernández. Era la esposa de Emilio Gazapo Abello, autor en la *Revista de Pedagogía* y compañero de Justa Freire y Ángel Llorca en el Grupo Escolar Cervantes. La maestra madrileña Amparo Real Clemente era la esposa de Benigno Ferrer Domingo, inspector de enseñanza en la provincia de Teruel y Almería hasta que fue político en la provincia de Madrid durante la Segunda República. Manuela Velao Oñate, «Expediente de Depuración», 25 de mayo de 1940, 32/13133, AGA. Basilia Casajus Yoldi, «Expediente de Depuración», 13 de junio de 1940, 32/13158, AGA. María Rosario González Fernández, «Expediente de Depuración», 26 de junio de 1941, 32/13159, AGA. Amparo Real Clemente, «Expediente de Depuración», 26 de junio de 1941, 32/13159, AGA.

<sup>59</sup> Afectó a 26 maestras —un 8,28%—. Por ejemplo, Enriqueta de la Hoz Rojas era maestra madrileña y afiliada al partido socialista, así como vocal en la candidatura de 1936. O, María Bersasategui Ortíz es acusada de ser íntima amiga del afiliado a la Agrupación Socialista de Madrid, Pedro Pareja Herrero. Enriqueta de la Hoz Rojas, «Expediente de Depuración», 29 de mayo de 1940, 32/13112, AGA. María Bersasategui Ortíz, «Expediente de Depuración», 6 de febrero de 1941, 32/13124, AGA.

<sup>60</sup> Hoz, «Expediente de Depuración».

<sup>61</sup> Epifania Sagues García, «Expediente de Depuración», 27 de junio de 1940, 32/13117, AGA.

<sup>62</sup> Antonia Brihuega Sancho, «Expediente de Depuración», 12 de diciembre de 1940, 42/08770, AGA. Dolores García Tapia, «Expediente de Depuración», 20 de marzo de 1941, 32/13152, AGA. Antonia Lorenzo Lorenzo, «Expediente de Depuración», 19 de diciembre de 1940, 32/13140, AGA. María Carmen Ruiz Morcuende, «Expediente de Depuración», 19 de octubre de 1940, 32/13133, AGA.

izquierdista,<sup>63</sup> como la acusación que recibió esta maestra de «dedicarse a propagandas disolventes, por lo que las alumnas estaban muy atrasadas, y lo poco que les enseñaba era consecuente con sus ideas comunistas al parecer masónicas».<sup>64</sup> Enriqueta de la Hoz, maestra a la que le fue imputado este cargo, lo negó justificando que la escuela que regentaba fue considerada una escuela modelo por sus prácticas pedagógicas con las niñas, haciendo alusión a la alta ratio que tenían sus aulas. Nos encontramos también con cargos como llevar a cabo prácticas escolares relacionadas con la Institución Libre de Enseñanza (ILE, en adelante). Así fue en el caso de las maestras Antonia Brihuega Sancho y Dolores García Tapia. Antonia Brihuega participó en un grupo escolar de teatro y en las Misiones Pedagógicas. Por su parte, Dolores García Tapia fue acusada de pertenecer a la ILE y de ser Vocal del Tribunal de Oposiciones a plazas de Directora de Escuelas Graduadas en Madrid en la República. Además, era directora del Grupo Escolar Eduardo Benot. Ilustrativo también es el caso de la maestra Antonia Lorenzo Lorenzo, que fue acusada de publicar en la *Revista de Pedagogía*, o la maestra María Carmen Ruiz Morcuende que se la relacionaba también con la ILE.

Cabe indicar que, en la singularidad geopolítica de Madrid, muchas maestras madrileñas fueron acusadas de colaborar con el Ministerio de Instrucción Pública en la protección a la infancia, convirtiendo algunos grupos escolares en residencias y guarderías para atender a la infancia cuyos padres habían caído en el frente, habían sido separados de sus familias, o habían llegado como refugiados procedentes de territorios donde había triunfado la sublevación militar. Asimismo, otras maestras fueran acusadas de acompañar a las primeras expediciones de la infancia evacuada de España, principalmente a Francia; participar en la organización de las colonias escolares en España con cargos como mantener

<sup>63</sup> Un 9,55% de las maestras sancionadas fueron acusadas de propaganda marxista o izquierdista en la escuela. Victoria Zarate Zurita y Enriqueta Castellanos Pereda, ambas maestras madrileñas vinculadas con la renovación pedagógica en la provincia. Además, Victoria Zarate Zurita destacó por su compromiso con la lucha política y sindical, y Enriqueta Castellanos Pereda por su labor educativa realizada en La Granja, desde 1925 hasta 1931 en Segovia, junto al maestro Pablo de Andrés Cobos. Victoria Zarate Zurita, «Expediente de Depuración», 24 de octubre de 1940, 32/13136, AGA. Enriqueta Castellanos Pereda, «Expediente de Depuración», 23 de enero de 1940, 32/13146, AGA.

<sup>64</sup> Hoz, «Expediente de Depuración».

una «relación estrecha con Colonias Escolares en Levante»,<sup>65</sup> o incluso «prestar servicio en la escuela contra el analfabetismo».<sup>66</sup> Otro cargo que se repite frecuentemente en esta categoría es «volver del extranjero y en vez de pasar a zona nacional, hacerlo a la roja» o «haber estado en Francia y no haber pasado a zona nacional»,<sup>67</sup> o incluso «no encontrarse en su residencia»<sup>68</sup> al acercarse y entrar el ejército sublevado a Madrid.

Las maestras madrileñas sufrieron los principales sistemas de relación que estructuraron arquitectónicamente todo el entramado depurativo bajo un mismo hilo conductor, el eje ideológico. Por un lado, el sistema de relación político-religioso, al vincular la aplicación de la normativa educativa republicana, como era el laicismo en la escuela, con el posicionamiento ideológico de las docentes. Muchas maestras fueron acusadas de poner en marcha el laicismo, estableciendo una relación directa entre laicismo y ateísmo. Las docentes trataron de demostrar, en muchos casos inocentemente, que nunca hicieron nada en contra de la religión y su actividad estaba focalizada en desarrollar una buena tarea educativa y en cumplir la normativa vigente. Un ejemplo de ello lo ofrece el expediente de depuración de la maestra María Martínez

<sup>65</sup> Casi un 10% de las maestras castigadas son acusadas de este cargo, como, por ejemplo, la maestra Rosa Bohigas Gavilanes. En su expediente se apunta adicionalmente a que tuvo una relación estrecha con Andrés Ovejero Bustamante, Diputado en las Cortes republicanas por Madrid desde 1931 hasta 1934. La maestra Dorotea González Taugis estuvo en Badalona y Sitges en una colonia, y a principios de febrero de 1937 pasó a Francia con la Infancia Evacuada y volvió de esta misión en abril del mismo año. Rosa Bohigas Gavilanes, «Expediente de Depuración», 23 de mayo de 1941, 32/13156, AGA. Dorotea González Taugis, «Expediente de Depuración», 20 de marzo de 1941, 32/13152, AGA.

<sup>66</sup> Rosa Cobo Etayo, «Expediente de Depuración», 21 de octubre de 1940, 32/13134, AGA. Braulia Alonso Fernández, «Expediente de Depuración», 16 de mayo de 1940, 32/13107, AGA. María Pilar Elorza Murrero, «Expediente de Depuración», 6 de junio de 1940, 32/13109, AGA. Eustaquia Concepción Guerrero Puente, «Expediente de Depuración», 22 de febrero de 1941, 32/13151, AGA.

<sup>67</sup> Luisa Eugenia Gullón Mayor huyó en 1937 a Francia. También la directora del grupo Tomás Bretón, Virtudes Luque Pérez, o las maestras madrileñas Rosa Bohigas Gavilanes, Dorotea González Taugis o Concepción Largo Calvo son acusadas de no pasar a zona nacional sino a la «roja». Virtudes Luque en los años posteriores emigró a los Países Bajos. Concepción Largo es exiliada en México tras la Guerra Civil, ya que es la hija del político Francisco Largo Caballero y la esposa del afiliado a la agrupación Socialista de Madrid Luis Barrero Hernando. Luisa Eugenia Gullón Mayor, «Expediente de Depuración», 9 de mayo de 1941, 32/13333, AGA. Virtudes Luque Pérez, «Expediente de Depuración», 2 de julio de 1940, 32/13118, AGA. Bohigas, «Expediente de Depuración». González, «Expediente de Depuración». Concepción Largo Calvo, «Expediente de Depuración», 3 de enero de 1941, 32/13142, AGA.

<sup>68</sup> Largo, «Expediente de Depuración». González, «Expediente de Depuración». María Martín Domínguez, «Expediente de Depuración», 1 de agosto de 1940, 32/13099, AGA. Manuela Santos Borrego, «Expediente de Depuración», 20 de enero de 1940, 32/13106, AGA.

Domínguez, a quien se le imputó «practicar el laicismo en la escuela», a lo que ella contestó en su descargo de 19 de enero de 1941 que

Mis actos prueban mi pensar con respecto al orden religioso no propagando, ni inculcando en las conciencias infantiles tendencias nocivas en contra de la Religión Cristiana, porque habiéndome educado en el ambiente de esta doctrina, seguí esta tradición de mis antepasados, no hablándose en mi escuela de ninguna doctrina social, *mi labor educativa se redujo a la cultura y enseñanza a base de las disciplinas que constituyen el trabajo escolar*.<sup>69</sup> [sic]

Por otro lado, el gobierno franquista también aplicó en la provincia de Madrid el sistema de relación político-educativo, vinculando la afinidad ideológica y política de las maestras con sus progresos profesionales, por ejemplo, acusándolas de ocupar cargos directivos y de responsabilidad,<sup>70</sup> nunca atribuidos a la buena profesionalidad de las docentes. Aparecen casos como el de esta maestra a la que le acusa de ser «[...] 2.º una asidua asistente a la Casa del Pueblo, y se relacionaba con los elementos más destacados por sus ideas extremistas y cabecillas marxistas; 3.º Fue nombrada Directora de un Grupo Escolar de Madrid, después del dieciocho de julio de 1936, por influencia de su amigo el maestro rojísimo Ángel García Gómez [...]».<sup>71</sup> Es decir, que su influencia con personas de izquierdas es el motivo principal por el que promocionó profesionalmente.

En cuanto a los cargos religiosos<sup>72</sup> el vocabulario aparece igualmente ideologizado imputando a las maestras madrileñas «tener mala concepción

<sup>69</sup> Paula Brunete Galve, «Expediente de Depuración», 1 de agosto de 1940, 32/13099, AGA. [La cursiva es nuestra]

<sup>70</sup> Este cargo fue impuesto a un total de 33 maestras madrileñas, un 10,51% del total de las maestras castigadas, entre las que se encontraron nuevamente las maestras Victoria Zarate Zurita, Enriqueta de la Hoz Rojas, Rosa Cobo Etayo, María Sánchez Arbós, Basilia Casajus Yoldi, entre otras. Zarate, «Expediente de Depuración». Hoz, «Expediente de Depuración». Cobo, «Expediente de Depuración». María Sánchez Arbós, «Expediente de Depuración», 6 de marzo de 1941, 32/13151, AGA. Casajus, «Expediente de Depuración».

<sup>71</sup> Hoz, «Expediente de Depuración».

<sup>72</sup> Tener mala concepción religiosa o ser antirreligiosa; Haber abandonado totalmente toda práctica religiosa obligatoria; Mostrarse indiferente en prácticas religiosas o irreligiosidad; No haber bautizado a sus hijos o recibido la primera comunión; Ser atea; No haber contraído matrimonio por la Iglesia (solo civil).

religiosa o ser antirreligioso»,<sup>73</sup> «haber abandonado totalmente toda práctica religiosa obligatoria»,<sup>74</sup> o «mostrarse indiferente en prácticas religiosas o irreligiosidad». Para valorar el comportamiento religioso de estas maestras las comisiones depuradoras madrileñas solicitaron informes a diferentes agrupaciones religiosas como la Institución del Divino Maestro, la Asociación de Enseñanza Católica, o la Asociación Católica de Maestros Españoles. Este tipo de cargos estaban muy vinculados a los de tipo *social y moral*, haciendo del proceso depurativo un ejemplo de represión sexuada en tanto que se valoró a las maestras desde su rol de creadoras de tradiciones y costumbres que garantizarían unos valores y principios ideológicos acordes con los del Nuevo Estado. La depuración fue una herramienta clave que proyectó una represión preventiva y ejemplarizante para con las mujeres. Por ello, la vida privada de las maestras se sometió a un juicio moral y ético extremo, sufriendo una re-invencción de su propia memoria de vida con la que las maestras no se identificaban, pero de la que debían defenderse. El acusar a una maestra de «inmoral y licenciosa»,<sup>75</sup> por «su unión ilegal y escandalosa con otro hombre» fue considerado como un acto «incompatible con el decoro de un maestro, y más aún de un maestro católico y español». <sup>76</sup> Fue bastante frecuente entre el colectivo docente femenino encontrar acusaciones como tener amistad con un maestro «extremista» que llevó a tener relaciones íntimas con él,<sup>77</sup> o «era voz pública, que vivía amancebada con el maestro antes citado Ángel García Gómez, lo que ocasionó varias veces peleas con la propia mujer del citado, a la puerta de la escuela y con el consiguiente pésimo ejemplo para los niños y niñas, así como para las personas mayores». <sup>78</sup> A lo que la maestra contesta:

<sup>73</sup> Real, «Expediente de Depuración». Hoz, «Expediente de Depuración».

<sup>74</sup> Este cargo fue impuesto a la maestra madrileña Victorina Miguel Giménez, que según consta en su expediente, por razones de enfermedad fue jubilada. Su marido era policía y escolta personal de Manuel de Azaña. Victorina Miguel Giménez, «Expediente de Depuración», 6 de febrero de 1940, 32/13097, AGA.

<sup>75</sup> Petra Rodríguez Rodríguez, «Expediente de Depuración», 8 de julio de 1940, 32/13116, AGA.

<sup>76</sup> Rodríguez, «Expediente de Depuración».

<sup>77</sup> María del Pilar Montero Pérez, «Expediente de Depuración», 7 de noviembre de 1940, 32/13134, AGA.

<sup>78</sup> Hoz, «Expediente de Depuración».

Completamente incierta y canallesca la acusación infamante que quiere hacérseme de vivir amancebada con un tal Ángel García Gómez a quien tan solo conocía como compañero [...] es tan injuriosa, que de conocer quienes han formulado en mi contra tal cargo, procedería judicialmente contra ellos, ya que *no se puede jugar con la honradez de una mujer*, estando dispuesta a comparecer ante un *Tribunal médico a fin de que dictamine sobre mi virginidad* y poder confundir a los detractores.<sup>79</sup>

Pero en este sistema de justicia al revés, a pesar de los intentos de esta maestra por desmentirlo, no impidieron que la CD número cuatro la calificara como: «una maestra de tal proceder es totalmente indigna de que el Nuevo Estado Español le confié la educación de la niñez».<sup>80</sup> Ese carácter despectivo y desconsiderado con las maestras<sup>81</sup> fue reiterado por parte de las comisiones que en algunos casos llegaban a calificarlas de infantiles. Es el caso de una maestra que fue acusada de haber abandonado «el hogar con la llegada del ejército sublevado»<sup>82</sup> y de ser «desafecta al movimiento», algo que rechaza al tratar de demostrar que había sufrido 18 meses de cárcel, dos de ellos en una celda de castigo. El presidente de la comisión expresaba en su propuesta de resolución del expediente que sus descargos se habían formulado «de forma infantil».<sup>83</sup>

Ejemplos como estos demuestran que el comportamiento social que se alejó del estereotipo tradicional de mujer se asoció directamente con la imposibilidad de ofrecer una educación religiosa adecuada por haber abandonado su condición femenina y haberse distanciado de su papel de esposas y madres. Así lo argumentaban las autoridades franquistas: «que mal puede inculcar la educación cristiana a los niños quien falta públicamente a las sagradas obligaciones de esposa y de madre, así como que una vida licenciosa realizada por la maestra, por el mal ejemplo que da, es causa de escándalo y de efecto nocivo en los educandos».<sup>84</sup>

<sup>79</sup> Hoz, «Expediente de Depuración». [La cursiva es nuestra]

<sup>80</sup> Hoz, «Expediente de Depuración».

<sup>81</sup> Ruiz, «Expediente de Depuración».

<sup>82</sup> Brunete, «Expediente de Depuración».

<sup>83</sup> Brunete, «Expediente de Depuración».

<sup>84</sup> Rodríguez, «Expediente de Depuración».

El franquismo veía en ellas una traición y buscaba la idoneidad de las maestras de Madrid mediante la formación de un magisterio femenino obediente y temeroso.<sup>85</sup>

Dibujado el perfil de maestra depurada sancionada, nos encontramos en el otro extremo, a aquellas maestras que corrieron mejor suerte y fueron confirmadas en sus cargos. Sus expedientes de depuración las identifican con un tipo de mujer que no ha pertenecido a ningún partido político o sindicato, con buenos antecedentes y afecta al movimiento, una maestra que se aleja de los idearios de renovación pedagógica como el de la Nueva Escuela, ni con el institucionista o que no ha participado en las Misiones Pedagógicas. Es una maestra capaz de demostrar que enseña con arreglo a los principios de un «fervoroso amor a España, inculcando a sus alumnos el respeto a las instituciones básicas de la civilización, como la religión, la patria y la familia».<sup>86</sup> Su conducta social dentro y fuera de la escuela da siempre buen ejemplo y sus relaciones de amistad son con «elementos socialmente sanos».<sup>87</sup> A nivel moral es digna y sencilla, da a su cargo el prestigio debido y cumple en todo momento sus deberes familiares de buena esposa, madre y ama de casa. Es una maestra que no ha realizado conductas en el espacio público asistiendo a centros o reuniones que pudieran desprestigiarla en la opinión pública o autoridades y además si está casada, no tiene relación ni amistad con ningún hombre fuera de su matrimonio.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

El Madrid de 1931 se alejó mucho del de 1939. Como apunta G. Gómez, Madrid queda invisibilizado de la mayoría de las historias de la guerra civil, convirtiéndose en una ciudad «sitiada de la que no queda prácticamente nada en pie, causa y efecto último de la necesidad que tuvo el franquismo no solo de vencer la defensa de Madrid, sino de borrar la memoria de la ciudad resistente y de ocultar los pasos que

---

<sup>85</sup> Margarita Ibáñez Tarín, *Apóstoles de la razón. La represión política en la educación*. (Madrid: Catarata, 2020), 59.

<sup>86</sup> María Carmen Lucena de Larriba, «Expediente de Depuración», 24 de mayo de 1940, 32/13101, AGA.

<sup>87</sup> Rodríguez, «Expediente de Depuración».



dirigieron su rendición»,<sup>88</sup> eliminando la memoria de la política de represión contra las maestras que ejercieron tanto en Madrid capital como en el resto de la provincia. Esta situación también hizo desaparecer de esta provincia, y especialmente de la ciudad de Madrid, cualquier ensayo pedagógico moderno pasando de ser escaparate para toda España de esta educación nueva, a ser modelo de la escuela del nacionalcatolicismo. Pero para las mujeres tuvo una consecuencia más grave, en tanto que pasaron de simbolizar el proyecto de transformación social y cultural ejerciendo el derecho a la libertad política y social, a mujeres a las que impusieron valores como la tradición, la religión, la moralidad y las costumbres del modelo decimonónico de buena esposa, madre y ama de casa. Esta categoría de género sirvió a los represores para efectuar unos procesos de desigualdad social y política en el imaginario colectivo de las maestras de la provincia de Madrid.

En términos globales, podemos afirmar que, a pesar de la singularidad en el procedimiento del proceso en la provincia madrileña al haber creado cuatro comisiones depuradoras provinciales, la línea programática de estas no distó de las actuaciones llevadas a cabo por las comisiones depuradoras de otras provincias españolas. En la provincia de Madrid más del 80% del colectivo docente femenino pudo seguir ejerciendo en sus escuelas. Sin embargo, a pesar de que el contexto político de la provincia durante la guerra pudiera hacernos pensar que sería una provincia más castigada, los resultados del proceso muestran cómo las maestras madrileñas fueron menos sancionadas que en otras regiones de la península. Frente al 18,17% de sancionadas, en la provincia de Valencia con características políticas similares, el porcentaje fue superior, con un 27,98% de las maestras valencianas castigadas.<sup>89</sup> Lo mismo ocurre en la provincia de Alicante, con un 21,08%,<sup>90</sup> o en el caso de la región castellano-manchega con un 22,05%.<sup>91</sup>

Este análisis cuantitativo no resta la dureza con la que las cuatro comisiones depuradoras provinciales de Madrid valoraron el comportamiento

<sup>88</sup> Gutman Gómez Bravo, *Asedio. Historia de Madrid en la guerra civil (1936-1939)*. (Madrid: Ediciones Complutense, 2018).

<sup>89</sup> Fernández y Agulló, *Maestros valencianos bajo*, 270.

<sup>90</sup> Domenech, *Las maestras de*, 150.

<sup>91</sup> Ramos Zamora, «Maestras represaliadas por», 210.

de sus maestras, que las abocó a los dos castigos más duros, la separación definitiva del cargo y el traslado forzoso fuera de la provincia. Esta última sanción supone un claro ejemplo del exilio interior que sufrieron las docentes sumidas en el miedo, el aislamiento y la ruptura con su círculo familiar y social más cercano. Tener que abandonar su grupo escolar para exiliarse implicaba un duelo y un rechazo social. Tal impacto negativo tenía esta sanción, que a aquellas maestras que fueron separadas definitivamente del cargo y solicitaron revisión, el JSR las permitiría volver a ejercer, pero las separaría de su entorno trasladándolas fuera de su provincia. Lamentablemente, no existen datos del destino nuevo que estas maestras debían ocupar y si realmente se trasladaron a ellos. Aun así, la represión y violencia del proceso depurativo franquista no anuló su capacidad de supervivencia y de resistencia.

El perfil e identidad de las maestras acusadas por cargos políticos, sindicales, profesionales, religiosos o morales fue muy similar al de las docentes de otras regiones españolas. La participación política de las maestras en el escenario bélico de la provincia, incluso el haberse aprovechado del reconocimiento taxativo de la capacidad civil de las mujeres, al ejercer su derecho al voto, serían conductas duramente represaliadas. La responsabilidad se amplió incluso a las conductas realizadas por sus familiares y amigos más cercanos, generando una dimensión de culpabilidad mayor en ellas. Por otra parte, la aplicación de la normativa educativa abocaba a las maestras a ser acusadas de una afinidad ideológica con el ideario republicano. Todas sus actuaciones estaban condicionadas por este sistema de relación entre lo político/ideológico/religioso con lo educativo. La posición geopolítica de Madrid favoreció además una mayor participación de las maestras en cubrir las necesidades derivadas de la guerra como la evacuación de los niños a colonias escolares o, a nivel profesional, y como epicentro de la renovación pedagógica, un mayor vínculo con la pedagogía liberal y europeísta del movimiento de Escuela Nueva o con el ideario institucionalista, por el que son excluidas del modelo de maestra afín a los postulados del régimen franquista. Además, la depuración fue un instrumento clave para hacer juicios morales y éticos de la conducta privada de las maestras, lo que las avocó una re-invencción de su propia memoria de vida con la que no se identificaban, pero de la que debían defenderse.

Por último, señalar que en este trabajo no se aportan los datos sobre la depuración del colectivo de maestros en la provincia de Madrid —estudio que está en proceso de realización y que servirá para futuras investigaciones—, con el que se pretende completar los avances sobre la purga contra los/las docentes de enseñanza primaria en España.

### **Nota sobre las autoras**

SARA RAMOS ZAMORA es Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Sus líneas de investigación se insertan en el área de conocimiento de Historia de la Educación, destacando la memoria y cultura escolar, el patrimonio histórico-educativo y género y educación. Es miembro del Grupo de Investigación Consolidado de la UCM «Claves Históricas y Comparadas de la Educación. Género e Identidades». Ha participado en diversos proyectos de investigación competitivos como miembro del equipo e investigadora principal, así como en Proyectos de innovación docente vinculados a la innovación docente en la enseñanza de la Historia de la Educación. Desde el año 2005 es Secretaria del Museo Complutense de la Educación (anteriormente Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío»); desde el año 2017 hasta la actualidad, Secretaria de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y, Coordinadora del Seminario Interdisciplinar Género y Educación de la Facultad de Educación de la UCM (SIGE).

ANDRA SANTIESTEBAN es Investigadora Predoctoral en la Escuela de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid. En su proyecto de tesis analiza la represión del magisterio de Primera Enseñanza en la provincia de Madrid con el fin de estudiar la memoria y el olvido en tiempos de Franco desde la guerra civil hasta el periodo de posguerra. Su actividad investigadora gira en torno al ámbito de la Historia de la Educación, y se inserta en la perspectiva «Historia y presente de la Cultura escolar» de la línea de investigación «Educación y modernidad: espacios, tiempos y agente» del Programa de Doctorado en Educación. Es miembro del grupo de investigación consolidado «Historia y Presente de la Cultura Escolar. Género e identidades», así como de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE).

## REFERENCIAS

- Agulló Díaz, Carmen. «Amputar, segar, limpiar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo». Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación 21 (2017): 9-30. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2017.21.0.4422>
- Domenech Jiménez, María Isabel. *Las maestras de la guerra civil y el primer franquismo en la provincia de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante, 2016.
- Fernández Soria, Juan Manuel. *Educación en valores. Formar Ciudadanos. Vieja y nueva educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- Fernández Soria, Juan Manuel y Carmen Agulló Díaz. «Depuración de maestras en el franquismo». *Studia historia. Historia contemporánea* 17 (1999): 249-270.
- Fernández Soria, Juan Manuel y Carmen Agulló Díaz. *Maestros valencianos bajo el franquismo: la depuración del magisterio (1939-1944)*. València: Institució Alfons el Magnànim, Diputació de València, 1999.
- Gómez Bravo, Gutman. *Asedio. Historia de Madrid en la guerra civil (1936-1939)*. Madrid: Ediciones Complutense, 2018.
- González Duro, Enrique. *Las rapadas. El franquismo contra la mujer*. Madrid: Siglo XXI, 2012.
- Grana Gil, Isabel y Francisco Martín Zúñiga. «La depuración franquista del profesorado de instituto en Madrid», *Revista complutense de educación* 28, n.º 3 (2017): 705-720. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.49728](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49728)
- Guardia Herrero, Carmen de la. *Las maestras republicanas en el exilio*. Madrid: Catarata, 2020.
- Ibáñez Tarín, Margarita. *Apóstoles de la razón. La represión política en la educación*. Madrid: Catarata, 2020.
- Jelin, Elisabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- Juliá Díaz, Santos. *Hoy no es ayer. Ensayos sobre la España del siglo XX*. Barcelona: RBA, 2010.
- Marquès Sureda, Salamó y José Ignacio Cruz Orozco. «El exilio pedagógico de 1939». *Historia y Memoria de la Educación*, 9 (2019): 9-24. <https://doi.org/10.5944/hme.9.2019.23016>
- Menguiano Rodríguez, Carlos. «Renovación pedagógica e identidad: Un estudio comparativo de los expedientes de oposición y de depuración de las direcciones escolares de la Segunda República», *Historia y Memoria de la Educación* 12 (2020): 209-238. <https://doi.org/10.5944/hme.12.2020.26260>
- Morente Valero, Francisco. *La Escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito, 1997.
- Pozo Andrés, María del Mar del. *Madrid, ciudad educadora, 1898-1938: Memoria de la escuela pública. Ensayos en torno a una exposición*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid/Oficina de Derechos Humanos y Memoria, 2019.

- Pozo Andrés, María del Mar del. *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Madrid: Octaedro, 2013.
- Pozo Andrés, María del Mar. *Comunidades familiares de educación: Un modelo de renovación pedagógica en la guerra civil*. Barcelona: Octaedro, 2008.
- Pozo Andrés, María del Mar del. «Desde las escuelas para pobres hasta la ciudad educadora: la enseñanza primaria pública en Madrid (1850-1939)». En *Madrid. Atlas Histórico de la Ciudad (1850-1939)*, editado por Virgilio Pinto Crespo, 326-341. Madrid: Lunweg Editores, 2001.
- Pozo Andrés, María del Mar del. *Urbanismo y Educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid. (1900-1931)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1999.
- Pozo Andrés, María del Mar del. «La Escuela Graduada Madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del Estado Español?». *Revista Complutense de Educación* 7, n.º 2 (1996): 211-247.
- Pozo Andrés, María del Mar del. «Ángel Llorca: un maestro entre la Institución Libre de Enseñanza y la escuela nueva (1866-1942)». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 6 (1987): 229-248.
- Ramos Zamora, Sara. «Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI». *Social and Education History* 10, n.º 1 (2021): 22-46. <https://doi.org/10.17583/hse.2021.5149>
- Ramos Zamora, Sara. «Protagonistas de una desmemoria impuesta: los maestros y sus relatos de vida». En *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*, editado por Víctor Juan Borroy, 19-53. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón, 2008.
- Ramos Zamora, Sara. «Maestras represaliadas por el gobierno franquista». *Arenal* 12, n.º 1 (2005): 113-145.
- Ramos Zamora, Sara. «Acusaciones profesionales vertidas contra el magisterio primario». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 24 (2005): 343-369.
- Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2003.
- Ricoeur, Paul. *Lo justo*. Barcelona: Caparrós, 1995.
- Robles Ballesteros, Tania. «La voz del exilio de Germaine de Staël». En *Acción y voces de mujer en el espacio público*, editado por Rosa María Capel Martínez, 124-159. Madrid: Abada, 2020.
- Robles Sanjuán, Victoria. «Feminismo y memoria educativa: Las trayectorias profesionales de maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español 1970-2001». En *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*, editado por Víctor Juan Borroy, 109-115. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón, 2008.

- Sánchez de Madariaga, Elena. *Las Maestras de la República*. Madrid: Catarata, 2012.
- Sevillano Calero, Francisco. «Un tiempo de paradojas: sobre los historiadores, y de la memoria y la revisión del pasado reciente en España». En *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*, editado por Pablo Sánchez León y Jesús Izquierdo Martín, 209-226. Madrid: Siglo XXI, 2008.
- Todorov, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Traverso, Enzo. *El pasado instrucciones de uso. Historia, memoria y política*. Madrid: Marcial Pons, 2007.
- Viegas Guillem, Josefa. «Memoria e historia. Los usos sociales del pasado». *Teoría y praxis* 10 (2007): 109-121.

# DREAMING OF DISTANT LANDS. HOW FASCISM BUILT COLONIAL WOMEN (1937-1941)

*Soñando tierras lejanas. De cómo el fascismo construyó  
a las mujeres coloniales (1937-1941)*

Antonella Cagnolati<sup>a</sup>

Reception date: 25/04/2022 • Acceptation date: 13/07/2022

**Abstract.** When they seized power in 1922, the Fascists adopted a patriarchal stance regarding women. Adopting the pronatalist theories of Riccardo Korherr, Federico Marconcini and Ferdinando Loffredo, Fascism became a staunch defender of demographic policies relegating women exclusively to the role of wife and mother, mere breeding machines whose only job was to increase the number of Italians for the war effort and to drive colonial expansion in order to keep up with the other European nations. As a consequence of the war for the conquest of empire in East Africa, a population management strategy was conceived in which young women would be sent to produce families to re-populate Ethiopia in the name of the Fascist state. Accordingly, it became necessary to develop a different model for educating young women, to actively equip them for their new lives in Africa. With this in mind, the Fascist leadership exploited women's Fascist associations, drawing up national curricula for standardized training of these before sending them off to Africa.

This investigation explores the contemporary press such as *L'Azione Coloniale* and the training manual used in the courses preparing women for life in the African colonies. The objective was to understand whether the change in the educational policy devised for a group of young women, chosen for convenience, may have modified the overall image of women on a symbolic level in the last years of the regime.

**Keywords:** Fascism; Propaganda for women; Colonial imperialism; Fascist press; Italian East Africa.

---

<sup>a</sup>Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Foggia. Via Arpi 176, 71121 Foggia, Italia. antonella.cagnolati@unifg.it  <https://orcid.org/0000-0003-0213-5729>

**Resumen.** *El fascismo había adoptado una estrategia patriarcal dirigida a las mujeres desde la toma del poder en 1922. La política natalista, de la que el fascismo fue un firme defensor por su adhesión a las teorías de Riccardo Korherr, Federico Marconcini y Ferdinando Loffredo, relegaba a las mujeres al papel exclusivo de esposa y madre, una mera máquina reproductora para aumentar el número de italianos que servirían al régimen y así establecer una estrategia bélica colonial siguiendo el ejemplo de otras naciones europeas. La guerra por la conquista del Imperio en África Oriental derivó en la necesidad de enviar mujeres jóvenes para aumentar los núcleos familiares que se crearían en Etiopía. Se puso en marcha, de esta forma, una estrategia poblacional que planteaba la necesidad de desarrollar un modelo educativo diferente para las jóvenes, con el fin de que pudieran vivir en África y así ser más activas y dinámicas. Las altas jerarquías fascistas decidieron explotar el papel de asociaciones de mujeres e impulsar un programa formativo uniforme a escala nacional antes de enviar a las jóvenes a territorios africanos.*

*La investigación se lleva a cabo a través de la prensa de la época como L'Azione coloniale. Se examinará también el libro único de texto que se utilizó en los cursos de preparación para la vida en las colonias africanas. El objetivo es comprender si el cambio producido en la política educativa dirigida a un grupo de jóvenes elegidas por conveniencia puede haber transformado la imagen general de la mujer en un nivel simbólico en los últimos años del régimen.*

**Palabras claves:** *Fascismo; Propaganda para las mujeres; Imperialismo colonial; Prensa fascista; África Oriental Italiana.*

## THE AMBIGUOUS RELATIONSHIP BETWEEN WOMEN AND FASCISM

The complex relationship between women and Fascism long remained a world scarcely probed by official historiography. This situation changed in the 1970s, when research and analysis aimed at shedding light on the role that Mussolini<sup>1</sup> had assigned the female masses began to be published. The purpose of this research was to differentiate and

<sup>1</sup> The vacillating but persuasive *double-face* attitude towards women along the span of the twenty years is highlighted by various quotes, sometimes contemptuous and disparaging (as in the case of the debate on women's right to vote), sometimes aimed at placating the fairer sex, considered only in terms of its reproductive capacity, from the perspective of the demographic policies of the regime. See in this regard Benito Mussolini, *Scritti e discorsi dal 1927 al 1928* (Milan: U. Hoepli, 1934-XIII): 37-77. For the aspects related to the first part of the *Discorso* see Paolo Ardali, *La politica demografica di Mussolini* (Mantua: Mussoliniana, 1929).



contextualize both the multiform approaches and the various modalities adopted in the long twenty years of the Fascist regime. The aim was to understand the divergence in the Fascist propaganda, which saw women — albeit with considerable declinations and variations — as effective tools, useful for consolidation of the regime.<sup>2</sup> Among the offerings making the most valiant attempts to plumb the depths of the ambiguous galaxy of the rather varied, and certainly not monolithic, representations of “the Fascist woman”, first and foremost there was the pioneering work by Piero Meldini,<sup>3</sup> which appeared in 1975. This book traced the pseudoscientific ancestry of the female, in which their nature was hypostasized as inferior, irrational, and lacking in creative thought — these were the qualities that defined the world of women as a whole, with no possibility of appeal or redemption —. This stance was legitimized by the alternating and shifting synergies that shaped the relationship between Mussolini and women, made evident in several of his official speeches, not to mention the positions taken by numerous exponents of the regime, published in the mouthpiece newspapers of the party such as *Critica fascista*.

The *terminus a quo* from which to initiate a more directed intervention, framed in a wide-ranging policy, was placed by Meldini as Mussolini’s famous *Discorso dell’Ascensione* (Ascension Speech),<sup>4</sup> a granitic appeal to the nation featuring a multi-hued jumble of questionable viewpoints and instances that would then be seen in action in the medium term. This speech was made at a time when the demographic ideology of the regime was being formed, and there is no doubt that the implicit recipients of the first part of the speech, dedicated “to the examination of the situation

<sup>2</sup> In this regard, scientific contributions of considerable importance include: Maria Antonietta Macciocchi, *La donna “nera”. Consenso femminile e fascismo* (Milan: Feltrinelli, 1974), which confronts the problem of the lack of research in this area; Alexander J. De Grand, “Women under Italian Fascism”, *The Historical Journal* 19, no. 4 (1976): 947-968; and Victoria De Grazia, *How Fascism Ruled Women: Italy, 1920–1945* (Berkeley: University of California Press, 1992).

<sup>3</sup> Piero Meldini, *Sposa e madre esemplare. Ideologia e politica della donna e della famiglia durante il fascismo* (Rimini-Florence: Guaraldi Editore, 1975).

<sup>4</sup> The *Discorso dell’Ascensione* deals with numerous issues that evidently lent themselves to the definitive construction of the regime after the assassination of the deputy of the Socialist Party Giacomo Matteotti in 1925. Among these I point to the relevance of the affirmation of a firmly central imperialist vision whose implementation required a different cultural and anthropological approach (compared to the embryonic period of fascism), in which the “cult of virility” was exalted and strategies for population growth were developed. See Carl Ipsen, *Dictating Demography: The Problem of Population in Fascist Italy* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996).

from the point of view of physical health and race”,<sup>5</sup> were women, considered as an amorphous mass, with no differentiation in terms of either social status, wealth or levels of education. From that moment on, women became the target of pressing and obsessive propaganda of a distinctly pronatalist bent. With skilful and persuasive oratory technique, starting from objective premises relating to the need to proceed with rapid steps to improve the wellbeing of Italians, the argument veered towards underlining several *de facto* truths that would shape the subsequent methods of approach to the *querelles des femmes*. Rhetoric on falling birth rates, the *topos* of the “empty cradles”, the sharp criticism of the emancipationist and androgynous models from other countries (the United States in particular) were emphasized for the purposes of re-harnessing women’s bodies to the yoke of their biological function — essential for the future good of the fatherland —.<sup>6</sup>

However, these words alone would not be enough to produce such a radical paradigm shift: it would be necessary to construct a narrative so captivating as to penetrate the hearts and minds of its targets. Hence the symbolic imaginary was propped up by multiform and differentiated contributions: on the one hand, the bombastic and alarmist publicity flanking the regime, and on the other the creation of occasions and events of great emotional impact. Numerous volumes frequently appeared, with scientific ambitions supported by the regime’s press,<sup>7</sup> as well as obsequious interviews with Mussolini himself, punctuated by highly misogynistic jabs towards those who increasingly deviated from the correct model of “exemplary wife and mother”.<sup>8</sup> This negative view of

<sup>5</sup> Mussolini, *Il Discorso dell’Ascensione*, 38.

<sup>6</sup> For a reconstruction of the motivations that saw women in the 1920 passively accepting the anti-feminist Fascist rhetoric of a positivist cast (deriving from Cesare Lombroso and Paul Julius Moebius) see Daniela Curti, “Il fascismo e le donne: imposizione e accettazione della ‘mistica della maternità’”, *Italian Studies in Southern Africa/Studi di Italianistica nell’Africa Australe* 9, no. 2 (1996) 6-23.

<sup>7</sup> The regime’s press served as a sounding board for anti-feminist theories, providing ample space for reviews, debates, and comments from party members and eminent leaders of important institutions.

<sup>8</sup> Mussolini did not shy away from seizing profitable opportunities to reaffirm his personal concept of women. Proof of this lies in the numerous negative statements to this effect in *Talks with Mussolini* — a widely read and highly controversial volume compiled by the German journalist Emil Ludwig following numerous interviews with *Il Duce* — in which he is quoted as saying, for example: “Women must play a passive part. She is analytical, not synthetical. During all the centuries of civilisation has there have been a woman architect? Ask her to build you a mere hut, not even a temple; she cannot do it. She has no sense for architecture, which is the synthesis of all the arts; that is a

women was corroborated by hundreds of articles published in national newspapers.<sup>9</sup>

The modern reader is horror-struck at the inexhaustible continuity of the appearances of texts of this kind, their obsessive repetitiveness, the persuasive tone oscillating between pseudoscience and crude propaganda; there would be no backing down, even in the face of undeniably squalid statements. Theories that had nothing scientific in them but were framed within a well-known genealogy of misogynistic positions of long and paroxysmal duration were printed uncritically, and instrumentalized to further the Duce's demographic ambitions.<sup>10</sup> Organic intellectuals such as Federico Marconcini<sup>11</sup> and Ferdinando Loffredo<sup>12</sup> completely embraced the ideology of the regime, producing writings denouncing the social factors that, in their opinion, had fuelled women's anti-procreative mentality;

---

symbol of her destiny. My notion of woman's role in the State is utterly opposed to feminism. Of course, I do not want women to be slaves, but here in Italy I proposed to give our women votes, they would laugh me to scorn. As far as political life is concerned, they do not count here. In England there are three million more women than men, but in Italy the numbers of the sexes are the same. Do you know where the Anglo-Saxon are likely to end? In a matriarchy", Emil Ludwig, *Talks with Mussolini* (Boston: Little, Brown and Company, 1933), 170-171.

<sup>9</sup> I refer to *Critica fascista*, *La Difesa della Razza*, and *Gerarchia*, and from 1935 onwards also to *La donna fascista*.

<sup>10</sup> *Critica fascista* bore numerous articles that legitimized the pronatalist battle, airing arguments in favour of women returning to the home. Among the many, see: Corrado Gini, "Il numero come forza", 19 (1928): 362-363; Il Doganiere, "Donne a casa", 19 (1929): 378; Giovan Battista Pellizzi, "Alcune realtà sul problema demografico", 5 (1930): 96-98; Manlio Pompei, "Donne e culle", 6 (1930): 106-107; Redazione, "La donna madre nel Fascismo", 11 (1931): 201-202; Mario Palazzi, "Autorità dell'uomo", 10 (1933): 183-184; Argo, "Compiti della donna", 14 (1933): 266-268; and Lince, "Gli uomini e le donne", 16 (1933): 303-304. Almost entirely, the articles build on *Il Discorso dell'Ascensione* and reiterated the pervasive synergy of the emancipation-working women-falling birth rate nexus, obviously and unfailingly blaming women for the problem.

<sup>11</sup> Federico Marconcini, *Culle vuote. Rilievi e considerazioni sulla denatalità in Europa* (Como: Casa Editrice Emo Cavalleri, 1935). A second revised and updated edition was published in 1945 (Alba: Pia società San Paolo).

<sup>12</sup> Ferdinando Loffredo, *Politica della famiglia* (Milan: V. Bompiani, 1938). Note in particular the crude misogyny in Chapter XVI: "Restaurare la sudditanza della donna all'uomo" (345-375), in which women are explicitly accused of having destroyed the family as an institution, and having caused the demographic decline through their selfish desire to study, work and forge a career. The natural solution was to prevent women from studying by law: "nations that really want to eliminate one of the most notable causes of alteration of the family bond and therefore of demographic decadence must adopt a truly revolutionary measure: to recognize the principle of the prohibition of women's secondary and higher education and, therefore, modify education programmes so as to impart to women an education aimed at making them an excellent housewife and mother of the family", (p. 361).

Riccardo Korherr<sup>13</sup> even went so far as to extend the question of the birth rate to the wider field of the global defence of the white race. The import of the statements contained in Korherr's work is widely emphasized in the cultural universe in which Fascism was nourished by Mussolini's laudatory preface, which emphasizes the extent to which the structure of modern society — by promoting gradual but chaotic abandonment of the countryside — had plunged the family into crisis; that essential institution had been progressively crumbling during the process of urbanization of the peasant masses, destined to lose their traditional moral values.

A cultural and anthropological *milieu* of such import and pervasiveness could not remain confined to the ink of the printed page or to living room debates:<sup>14</sup> soon its declinations were visible in the decidedly more pragmatic field of norms and laws. New legislation was designed explicitly to exclude women from education, and not only that. It was a question of regulating an ideal aimed at preventing women from working, especially in those sectors in which they were in the majority, such as in the field of education.<sup>15</sup> The project was rolled out in several phases: in a Royal Decree, n. 2480, dated 9 December 1926,<sup>16</sup> the minister Fedele forbade female teachers from teaching humanities, following in the

<sup>13</sup> Riccardo Korherr, *Regresso delle nascite: morte dei popoli* (Rome: Libreria del Littorio, 1928), with a preface by Benito Mussolini (7-23). The volume is part of the broader analysis of the socio-political consequences of the sterility of Europeans, who risked being demographically overwhelmed by populations from Africa and Asia.

<sup>14</sup> In addition to the misogynistic ideology, also note the development of a masculine mysticism involving essential elements such as the cult of virility (youth, duty, heroism, strength, sexual power); post-war rhetoric; apocalyptic messages on decadence; positivist anthropology (deriving from Cesare Lombroso); and public modernism versus anti-modernism in the private sphere.

<sup>15</sup> Beginning with Law n. 225 dated 4 February 1926, schools became an employment vehicle for privileged categories like, as in this case, former combatants, those injured or handicapped in the war, and war widows.

<sup>16</sup> *Regolamento per i concorsi a cattedre nei Regi istituti medi d'istruzione e per le abilitazioni all'esercizio professionale dell'insegnamento medio*. Composed of 121 articles, this document enshrined a series of rules on secondary school teaching that strongly penalized women. See Article 11, which reads as follows: "Men and women are to be admitted to selection processes and qualifying examinations without distinction, with the exception of the selection for classes IV, V (limited to selection for technical institutes) VI and VII (limited to selections for the *liceo classico* and *liceo scientifico*) referred to in the adjoining table, which are reserved for men, and the selection and examinations for nursery school teachers in the teacher-training schools, which are reserved for women". It thereby enacted a rigid gender hierarchization, although cloaked in the regime's propaganda as "virilization of the school".

footsteps of Gentile. Classical studies were understood as the supreme ground for the formation of intellect and character, and were therefore unsuitable subjects for girls.<sup>17</sup> This was the logic behind Gentile's *licei femminili*,<sup>18</sup> girls' schools established in order to absorb the overflow from the *istituti magistrali* (teacher training schools) and "liberate" the *licei classici* (high school focusing on humanities and social sciences) from as many female students as possible. In 1928, a law that further tightened the educational restraints granted to young women was enacted: female students were forced to pay twice as much as their male colleagues to enrol in both high school and university. Then, the Royal Decree brought into law on 28 November 1933 established that in the notices of job vacancies in the public sector, it would be possible to exclude female applicants; this process culminated in the Decree enacted in September 1938, which reduced the recruitment of female staff in public employment to ten percent of all jobs, which had particularly serious repercussions throughout the field of teaching.

This roll-back in women's education was, however, controversial. In fact, the goal of masculinizing the school system failed, and the barriers that stood in the way of females enrolling on degree courses did not have the effect that Mussolini had hoped for. The statistics show that the number of female students enrolling in university actually continued to increase throughout the 1930s and beyond.<sup>19</sup> The achievement of a diploma or degree was seen by the families of the petty bourgeoisie and

<sup>17</sup> Manlio Pompeii, "Educazione virile", *Critica fascista* 16 (1932): 306-307. Moderately dissonant voices were provided by Franco Catasta, "Studentesse d'Italia: G.U.F. femminile e orientamento professionale", *Almanacco della donna italiana 1935*, (1934): 156-157; Domenico Aringoli, *La famiglia italiana attraverso i secoli* (Bologna: Coop. Tip. Azzoguidi, 1938); Giuseppe Bottai, *Prefazione* to Loffredo, *Politica*, XIV-XV.

<sup>18</sup> On girl's schools see the study by Eleonora Guglielma, "Dalla 'scuola per signorine' alla 'scuola delle padrone': il Liceo femminile della riforma Gentile e i suoi precedenti storici", in *Da un secolo all'altro*, ed. Marco Guspini (Rome: Anicia, 2005), 155-195.

<sup>19</sup> For an in-depth analysis of the phenomenon see the tables in Maria Castellani's book *Donne italiane di ieri e di oggi* (Florence: Bemporad, 1937), 79-82, which illustrate how there had been a decisive and unstoppable growing trend in girls' enrolment in high school and university since 1932-33. Castellani examines matriculation in all faculties (Law and Political Science, Economics and Commerce, Literature and Philosophy, Teacher Training, Medicine and Surgery, Mathematical and Physical Sciences, Pharmacy, Engineering and Architecture) for the academic years 1932-33, 1933-34, 1934-35, and 1935-36, subdividing them by gender. As far as female graduates are concerned, we have only the numbers for the year 1934-35, which show a preference for faculties geared towards teaching, i.e., Literature and Philosophy (602) and Teacher Training (341). However, the number of graduates in Pharmacy (288) and in Mathematical and Physical Sciences (174) also seems

middle classes as a goal that would allow their daughters to enter the world of work and earn a salary that, although lower, could add to that of their husband. The increasing numbers of female graduates naturally began to have a growing dignity and awareness of their own condition, which distinguished them from the masses of other women from the lower social classes. It also fuelled their desire to create a stronger, lasting bond among all those who were about to become serious professionals, and ultimately lead to burgeoning activism. The most enthusiastic among them, who looked to contemporary American experiences for a model, soon formed the Associazione Nazionale Fascista Donne Artiste e Laureate [The National Association of Professional Women and Artists].<sup>20</sup> Thereafter, women became a more determined presence in the professional and educational fields, even in areas linked to the regime, which made them icons of potential change in the collective imagination.

#### PREPARATION FOR COLONIAL ENTERPRISE: POLITICAL STRATEGIES AND MORAL SUASION

In Rome on 28 September 1938, Benito Mussolini solemnly inaugurated the Ara Pacis Augustae, the Altar of the Augustan Peace, which had returned to its ancient splendour after long and laborious restoration work. As usual, the event was accompanied by a complex and articulated choreography designed to link the glories of ancient imperial Rome to Fascist Italy, rightly considered the worthy heir of the effective imperialist policy of the first and second centuries. The celebration had grandiose overtones, both in the amount of people crowding the monument, and in the shrewd direction that aimed to showcase the successes of the Duce, a worthy successor to Caesar and Augustus.<sup>21</sup> The regime was certainly not enjoying good health after the war in Ethiopia and the sanctions consequently imposed on Italy in 1935, and there was therefore a pressing need for events to overshadow the ongoing crisis that would

---

interesting. In the same academic year, the overall total of female graduates was 1698, as compared to 8327 male graduates.

<sup>20</sup> On this aspect, see the in-depth analysis by Antonella Cagnolati and Sara Follacchio, "Valorizzare, inquadrare, orientare. Il ruolo dell'Associazione nazionale fascista donne artiste e laureate", *Annali di storia delle università italiane* 26, no. 1 (2022): 27-44.

<sup>21</sup> "Giornale Luce" B1383, 28/09/1938 Rome. *Inaugurazione dell'Ara Pacis nel nuovo assetto urbanistico*. [www.archiviolucente.com/archivio](http://www.archiviolucente.com/archivio) [accessed 14/02/2022].

serve as a powerful propaganda tool for the benefit of the masses. Among the groups lined up in ordered ranks eager pay homage to Mussolini, for the first time we saw a large section of young women with very unusual clothing—safari suits and pith helmets. This display was a living representation of the new policy aimed expressly at girls that had been inaugurated in 1937. Indeed, these girls had been carefully selected for the occasion from among those who had felt the benefit of courses and camps for colonial preparation. These were set up in line with detailed programmes issued by the secretariat of the National Fascist Party, working closely with the Fasci Femminili (open to the masses since the early 1930s), and the Istituto Fascista dell’Africa Italiana. The news was given considerable prominence in the regime’s press, for example *L’Azione Coloniale*, with an abundance of commentary and photographs.<sup>22</sup>

Analysis of this particular training process leads us to reflect on the antinomies intentionally put in place by the Fascist leaders, who felt the urgency of involving young and adolescent women in a stable and lasting way, converting them to Fascist politics. The relationship of Fascism with women had been extremely ambiguous before, and normalizing later: alongside the young Sansepolchris (so called for having taken part in the historic meeting at Piazza San Sepolcro in Milan on 23 March 1919) of the early days like Regina Terruzzi, Giselda Brebbia and Maria Bianchi Nascimbeni, women of socialist bent engaged in the struggle for women’s rights, there were the so-called *squadriste*, like the legendary Ines Donati<sup>23</sup> — young, exuberant women accustomed to fighting side by side with their comrades, always in the front row at demonstrations and protests, in line with the vision of a Fascism fighting against privilege and injustice —. Clearly, the model provided by these fervent young women soon fell out of favour, being entirely incompatible with the conservative and traditionalist female image codified by Mussolini once he finally ascended to power in the mid-1920s.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> “Il saluto più ambito”, *L’Azione Coloniale*, September 29, 1938, p. 8.

<sup>23</sup> Alfonso D’Agostino, *Una martire in camicia nera, Ines Donati* (Milan: Garzanti, 1940).

<sup>24</sup> For an analysis of the types of women who adhered to Fascism in the early phase (*sansepolcriste, fumane, squadriste*) see Sergio Vicini, *Fasciste. La vita delle donne nel Ventennio mussoliniano* (Bresso: Hobby & Work, 2009), 181-200.

After the war of aggression against Ethiopia, which began on 3 October 1935 and ended on 5 May 1936 with General Pietro Badoglio's conquest of Addis Ababa, the regime felt the need to unite all the forces that could be considered valid supporters of imperialist policy. To this end, a widespread media campaign was launched, targeting female subjects, who should become pillars of the new image of Italian society that Mussolini wanted to portray. Large gatherings of women in the capital, creation of the so-called *Giornata della Fede* [Day of Wedding Rings],<sup>25</sup> awards to prolific mothers: they appeared more and more frequently on the front pages of newspapers, being praised for their supreme dedication to the Duce and the destiny of the fatherland. The moral fortitude and abnegation of Fascist women were exalted in their commitment to the economic battle against the embargo on foreign products, but it was with the prospect of changing the strategy in the colonies that the Fascist leaders pointed directly to the involvement of the female element as a guarantee of stability and morality.

The (re)population of Ethiopia<sup>26</sup> was becoming problematic: the men who had moved there (soldiers, farmworkers and labourers) had indulged in excesses of sexual unruliness, adopting inconvenient practices such as the *madamoto*,<sup>27</sup> the frequentation of prostitutes, or conceiving children with African women.<sup>28</sup> The regime could no longer tolerate such abuses, which did little in defence of the race, an increasingly propagated and widespread ideal. In the beginning of 1937, it was therefore decided to start a vast press campaign that spoke explicitly of "colonial women". The first phase of this project was to preach the validity and

<sup>25</sup> Inaugurated for the first time on 18 December 1935, this "Day of Wedding Rings" served to collect gold from wedding rings to counter the policy of economic sanctions imposed on Italy by the League of Nations as a result of its aggression against Ethiopia. On this, see the detailed analysis by Petra Terhoeven published in 2003.

<sup>26</sup> Italian East Africa [*Africa Orientale Italiana*] was the official name of the Italian colonial territories in the Horn of Africa, as proclaimed by Benito Mussolini on May 9, 1936. It consisted of Ethiopia, Eritrea and Somalia. Gian Paolo Calchi Novati, *L'Africa d'Italia* (Rome: Carocci, 2011), and Simone Brioni, Bónsa Gulema Shimelis, *The Horn of Africa and Italy* (Oxford: Peter Lang, 2017).

<sup>27</sup> *Madamoto* was the term used to refer to a temporary conjugal relationship between a male Italian citizen and a woman native to the colonized areas, who was usually very young. Common in Italian East Africa, the practice was expressly prohibited by Royal Decree n. 880 dated April 19, 1937.

<sup>28</sup> See Alessandro Aruffo, *Il colonialismo italiano. Da Crispi a Mussolini* (Rome: DataneWS, 2010), in particular, 113-129; Giulia Barrera, "Mussolini's colonial race laws and state-settler relations in Africa Orientale Italiana (1935-1941)", *Journal of Modern Italian Studies* 8, no. 3 (2003): 425-443.



goodness of the transfer of unmarried women to Africa in order to contract marriages with the existing settlers; the second phase, which involved a much more complex and articulated project, brimming with directives and regulations issued directly from the Fascist Party top brass, focused on the education of young women, training them for life in the colonies.

The launch of the redefinition of women's work appeared in the newspaper *L'Azione Coloniale*<sup>29</sup> on 4 February 1937. Under the pretext of providing data relating to an investigation on race carried out in Italian East Africa, the author of the article<sup>30</sup> was the spokesman for a concept that directly linked the need to relocate women to Ethiopia with the moral need to preserve the Italian lineage from dangerous mixing with the natives, in perfect correspondence with the theories espoused in the infamous "Manifesto della razza", published under the title "Il Fascismo e i problemi della razza" in *Il Giornale d'Italia* on 14 July 1938, and in the first issue of *La Difesa della Razza* on 5 August 1938.<sup>31</sup>

<sup>29</sup> From February 1937 to September 1942, numerous articles appeared in *L'Azione Coloniale* with considerable frequency that fully supported the Fascist regime's campaign to involve women in the colonies, first emphasizing the value of women for the stability of families, and then telling of the various preparation courses undertaken by young women in the dedicated training camps in both Italy and Libya. The articles that appeared in *L'Azione Coloniale* were intentionally chosen as the subject of analysis for this essay, as this newspaper represented the Fascist Party's political line regarding the colonies, and qualifies as an organ of diffusion of the directives issued by the Party leaders.

<sup>30</sup> "The problem of race can only be solved with Italian women in the colony. [...] Only through the woman, and consequently the family, can we arrive at an absolute continuity of orientations, at the affirmation of solid principles of life, at the conscious understanding of provisions and laws. [...] The establishment of families in the colony would naturally give a great, generous boost to the demographic problem. With regard to this problem, the policy of housing with solid foundations will have to replace the policy of tents. Where home and family are, work and life have solid laws governing the heritage of the earth, the continuity of a tradition. The woman is the most powerful affective element that binds man to the earth, she is the bond between the individual and the community, she is the cell of the family and society, she is the face on which the image of the distant homeland is reflected". Angelo Maria Galli, "La donna italiana in colonia", *L'Azione Coloniale*, February 4 (1937): 8.

<sup>31</sup> *La Difesa della Razza* was founded in 1938, coinciding with the racial laws enacted by the Fascist government to exclude Jews from schools and all public employment in the Italian state coming into force (Legislative Decree November 17, 1938-XVII, n. 1728, on the defence of the Italian race). Its articles relied on a mixture of theories derived from positivism, updated by further studies carried out by scientists who adhered to racist ideals of the Fascist party. It was directed by Telesio Interlandi, who oversaw the journal from its first issue, published on August 5, 1938, until June 20, 1943, when it ceased activity. The entire collection of the journal has been digitized, and can be consulted on the websites: <http://digiteca.bsmc.it/?l=periodici&t=Difesa%20della%20razza> and <https://digital.lib.usf.edu/results/usfapi/?t=Difesa+della+razza&f=ZZ> [accessed 19/03/2022]. See also Valentina Pisanty (ed.), *La Difesa della Razza. Antologia 1938-1943* (Milan, Bompiani, 2006); and Francesco

The skilful weaving of pro-colonial propaganda is clearly visible in the article written by Alessandro Lessona, a man from the ranks of the Fascist Party apparatus with a long experience in the government of the colonies.<sup>32</sup> With skilful rhetoric and profound knowledge of the territorial and anthropological reality of Ethiopia, Lessona began by discussing the abolition of the scandalous institution of the *madamato*, emphasizing once again the civilizing and ethical function of women who would be moving to Italian East Africa. He reiterated that this would be necessary to stabilize the settler community, which had been built on foundations that were still uncertain and extremely labile. In the background there remained the issue, only hinted at, of the defence of the race: the argument began with an analysis of issues of a demographic nature, and then in the second part moved on to an apologetic praise of the qualities of the “Italian woman”; these laudable virtues had been exhibited in the past, as well demonstrated by their emigration to distant lands such as the United States or South America, places in which they had upheld, safeguarded and passed down the Italian family traditions. However, in line with similar statements that were circulating among Fascist misogynists, it would be preferable that these women made no claims as regards employment, and would therefore not require educational pathways to emancipation. In this context, Lessona called for a purpose-designed curriculum, specifically to prepare women for the new colonial context; in his opinion, this education programme could be developed and put in place by the Fasci Femminili, thanks to their deep-rooted presence throughout the Italian territory since the beginning of the 1930s. The article closes with an exaltation of the role of women, both within the family as a fundamental cornerstone on which

---

Cassata, *La Difesa della Razza: politica, ideologia e immagine del razzismo fascista* (Turin, Einaudi, 2008).

<sup>32</sup> “I am sure that the Italian woman will understand the high and noble significance, and the invitation that is addressed to her and that goes beyond an ordinary measure intended to alleviate a special lack of occupation. Her participation in colonial society will restore normality within it, giving it the opportunity, apart from the occupations to which she will be called, to express those splendid qualities of natural educator and protector of the weak and the sick, of contributor of graces and poetry, which in every woman are latent, even if they have not always had the opportunity to manifest themselves; she could have the pride of participating in the creative work of the new, great, Overseas Empire”. Alessandro Lessona, “La donna coloniale”, *L’Azione Coloniale*, March 11 (1937). Alessandro Lessona (1891-1991) had been a proponent of the Fascist cause since the March on Rome in 1922, and was among the protagonists of politics of conquest in Africa. From 1936 to 1937 he was head of the Ministry of the Colonies, which he renamed the Ministry of Italian Africa.

the ethical and affective structure of its members rests, and for the fate of the empire, in which they would now be protagonists.

Although destined to decline along with the fate of the colonies, Lessona's standpoint, though within the borders of propaganda rhetoric, was clearly that women had a central role to play in the colonies. This new protagonism, albeit cast from an unmistakably traditional mould, was leveraged by the Fascist leaders for a second, more daring piece in the complex construction of the settlement of empire: to convince young women that the enterprise entailed worthy heroism and adventure, that by leaving their families for East Africa, they would have the opportunity for fantastic, exotic experiences. As we shall see below, this stance became concretized in the girls' camps that would be set up from 1938, first in Italy and then in Libya; these camps would be given ample space in the news, described enthusiastically in both the columns of the newspapers loyal to the regime, and in documentaries by the Istituto Luce.<sup>33</sup>

## COERCION AND PROPAGANDA: THE COLONIAL CAMPS

In the summer of 1937, the resolution n. 853 broke decisively through the debate on "women in the colonies", abruptly accelerating the strategy for the preparation of Fascist youth.<sup>34</sup> A training system was established with specific courses for teaching notions of various kinds all designed to prepare young women for life in Africa. These programmes soon spread throughout Italy thanks to the far-reaching and dynamic efforts of the Fasci Femminili. A complex administrative machine was set in motion, articulated on several levels. In all the provinces, an already experienced Fascist fiduciary would be appointed to oversee the syllabus, which involved both theoretical and practical activities focused on the various aspects of life in the colonies; the courses were designed for a

<sup>33</sup> Various documentaries produced by the Istituto Luce featured realistic and enthusiastic portrayals of typical days in the colonial camps. The tone was decidedly propagandistic, so as to entice young women to sign up. Again, the virtues most praised by the voiceover in the short films are in stark contrast to the models of women that Fascism had previously adopted and promoted. See "Il campeggio coloniale delle giovani fasciste" (Lago d'Iseo), available on <https://patrimonio.archivioluce.com/luce-web/detail/IL5000028805/2/le-attivita-al-campeggio-pre-coloniale-giovani-fasciste-che-si-preparano-alla-vita-coloniale-africa.html&jsonVal=#n> (accessed 20 March 2022).

<sup>34</sup> "Foglio di disposizioni 853", August 9, 1937 (Archivio Centrale dello Stato, Pnf, Direttorio nazionale – Servizi vari, serie I, b. 207). The text is the work of Achille Starace, at the time Secretary of the National Fascist Party (from 1931 to 1939).

select group of girls, who would receive practical training in the colonial camps in Italy; the last phase of the enterprise was departure for the camps in Libya, which would allow the would-be settlers to try out and experience life in Africa, with all its drawbacks and difficulties. The articles in *L'Azione Coloniale* enthusiastically report the involvement of these young Fascists in the life of the Empire, underscoring that the time had come for greater commitment to and participation in the imperial fate of the nation. It was now the duty of the female Fascist to rise to the occasion, making a conscious decision to undertake the role she was called upon to play; life in the colony would involve greater sacrifices and responsibilities than that in the home country, and therefore adequate preparation would be required. This was not to be divorced from healthy morality, and she would not be mixing with the native populations, nor becoming accustomed to a bourgeois existence, against which the Fascist Party had always strenuously fought.<sup>35</sup>

The pace with which the project was to be implemented gives a glimpse of a concrete intention to solve once and for all the problem that the close coexistence between Italian men and African women had inevitably caused. A relentless campaign began across the nation, with conferences, articles, documentaries, courses and lectures.<sup>36</sup> This endeavour soon bore fruit; already in the spring of 1938, the first concrete tests of the strategy began to take place in Libya, as always reported faithfully in the friendly news. This heralded a turning point in the imaginary; until then the female figure privileged by fascism was not yet perceptible in theory, but soon became so in the markedly more dynamic tones with which the events and life in the camps were narrated: the “young colonial fascist women” were described, emphasizing their indomitable

<sup>35</sup> “Le donne italiane chiamate a partecipare alla vita dell’Impero”, *L’Azione Coloniale*, August 12 (1937).

<sup>36</sup> Conferences were organized by the Associazione nazionale fascista donne artiste e laureate, and autonomously by the various citizen’s groups. See, as an example of considerable value due to its content, the conference held on March 5, 1937 by Antonio Chiaromonte, “in this first meeting of the Women’s Course on Colonial Culture”, which touched clearly and convincingly on all the issues being debated at that time. The propaganda’s insistence, made at several levels depending on the context and social classes being targeted, was decidedly successful. The text of the conference was printed by the Istituto Italiano per l’Africa e l’Oriente in *Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell’Istituto italiano per l’Africa e l’Oriente* 18 no. 1 (1963): 7-21. On page 18, explicit reference is made to the activity of *L’Azione Coloniale*, which “is interesting the colonialists in the country in the question of the Italian woman in the colony, and all concur and admit that it represents a necessity also, and perhaps primarily, to give strength to the recently adopted legal provisions”.

spirit, courage, will to be active in and useful to the regime, dynamic camaraderie, and desire to emulate their male colleagues in the use of weapons.

However, there was no lack of strongly polemical overtones to the debate unleashed at the national level, which in response yielded articles that decisively reiterated the Party's ideas on the social and ethical modes of life in Italian East Africa. Proof of this is a long and dense text entitled "Preparazione e funzione della donna coloniale in Africa" by the journalist Vittorio Branzoli Zoppi.<sup>37</sup> In the first part, the author lists the criticisms of the new course inaugurated by the *Foglio di disposizioni*, then a specific rebuttal is provided for each. For example, he rejects the idea of a class division in Italian society in the colonies, but at the same time vetoes all those bourgeois ladies who showed greater confidence in their indigenous servants than in the other Italians residing in villages specially built for workers; he emphasizes that women must first concentrate on the problems of other Italians, not on the indigenous children, which were the preserve of the religious missions; finally, it is stressed that colonial women must become shining examples for others at home who were still undecided about the prospect, and who must be encouraged to depart for the colonies.

In 1938, the enthusiastic descriptions of the first experiences that were implemented in Italy appeared with insistent and intentional repetitiveness in the press. News was given of the concrete training that was being offered to young Fascist women in the camps set up in various Italian cities, and space in the newspaper columns was often devoted to short accounts by the participants themselves. One example of this is a story by Angela Vella, who described in detail the entire span of a day in the pre-colonial camp at Bosco S. Pietro near Caltagirone (Catania).<sup>38</sup> The language appears strongly rhetorical, inspired by the tones used as

---

<sup>37</sup> Vittorio Branzoli Zoppi, "Preparazione e funzione della donna coloniale in Africa", *L'Azione Coloniale*, September 2 (1937). The role assigned to women was still wholly traditional, namely moral assistance and educational care. However, it is stressed that these functions must be primarily directed to other Italians, and not to the natives: "There is a multitude of soldiers and workers, there are beginning to be wives of workers and settlers: an immense field in which the fascist woman can carry out effective, good and patriotic work".

<sup>38</sup> Angela Vella, "I campi pre-coloniali delle giovani fasciste in Italia", *L'Azione Coloniale*, September, 1 (1938), 7.

a matter of course by the regime; however, there transpires a real and committed adherence to the project, of which the author clearly felt an integral part. The narration begins with the morning routine; she recounts that the young women came out of their tents for ablutions in order to be ready for the 7 am flag-raising and salute to the Duce. This would be followed by mass in the nearby church, and then breakfast. Each team would then begin the various tasks it had been allotted, either in the sewing workshop, laundry or kitchen. There was a specific and consistent focus on physical education, an activity that had now become a necessary feature of the model of fascist woman, being essential for eminently eugenic purposes.<sup>39</sup> No attempt was made to mitigate the inconveniences of the camp, which would probably have been very similar in Africa: the suffocating heat of the tents, the wind blowing away the tablecloths, and the need for a constant supply of fresh water. Vella's words convey a strong spirit of adaptation, and the desire to concretely embark on this adventure, which would undoubtedly open up interesting and innovative horizons for the young women soon to be bound for Italian East Africa; their anxious anticipation of the opportunity to put themselves to the test, and in the meantime to experience their ability to adapt, is perceptible. There was a constant emphasis on the importance of their commitment, which the regime required for the future fate of the empire.

The camps were set up quickly and efficiently in many Italian cities in the summer of 1938; progress in this regard was faithfully reported, highlighting that the Fasci Femminili guaranteed the seriousness and rigor of the training of young women, and there would be no distinction between North and South; the practices being adopted for the activities were the same across the entire peninsula. In the September 15, 1938 issue of *L'Azione Coloniale*, ample space is given to the description of the camps at Varese (in northern Italy) and Bari (in southern Italy), precisely to emphasize the lack of geographical discrimination, as well as the

<sup>39</sup> The physical education of girls became an additional propaganda tool in the hands of the regime. Athletes were frequently paraded on official occasions, and became a further example of how stereotypes related to the display of female bodies were being broken down. To perfect the girls' physical training, the Accademia Femminile Nazionale di Educazione Fisica [National Women's Academy of Physical Education] was founded in Orvieto, led by the "commander" Elisa Lombardi, which welcomed the most gifted in this regard. On this specific theme, see the volume Lucia Motti and Marilena Rossi Caponeri (eds.), *Accademiste a Orvieto. Donne ed educazione fisica nell'Italia fascista 1932-1943* (Perugia: Quattroemme, 1996), which makes use of and analyses the rich photograph collection left by Elisa Lombardi to the State Archives of Orvieto.

fun experience of the camp set up at Nemi, near Rome, remarking how the natural and environmental characteristics of the place were very reminiscent of the African landscape.

However, the training carried out in Italy represented only a brief step on the journey that would take the girls to Africa. After having stayed in the Italian camps for the prescribed period, the young women would be shipped to the African territories for a spell, to experience the real living conditions on the ground. From May 1938 there were reports that constitute evidence of a further important phase in the regime's project, namely the organization of structured camps in Libya, a territory that presented no problems whatsoever for the implementation of these experiences, now considered the so-called "Fourth Shore". Indeed, Libya was now a bulwark of the Italian imperial domain, thanks to robust economic and propagandistic investment by the regime. The Turin provincial section of the Fasci Femminili, after concluding the theoretical phase of preparation and having selected the 70 best students on the course, conducted them there to a camp named after Maria Brighenti<sup>40</sup> specially set up in western Libya, in the oasis at Tripoli, near Suk el Giurma. No information is given on the duration of the group's stay, but it is interesting to note what happened after their return to Italy. As already widely stated, these girls became the best testimonials for the burgeoning process of expansion of the imperialist projects of the regime, and the will to establish substantial colonies in Africa. The returning heroines were welcomed by the Istituto Fascista dell'Africa Italiana and received by His Excellency, Luigi Federzoni,<sup>41</sup> who, after having soundly praised them for their courage and determination, reminded them of the tasks and duties that the regime expected them to carry out in defense of Fascist ideals.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Maria Boni Brighenti became an icon and a shining example for young Fascist women. She was married to Lieutenant Costantino Brighenti, and with him had gone to Libya, precisely to Tarhuna, the military headquarters her husband had been assigned to. There she worked as a nurse in the field hospital, assisting and treating the wounded. In June 1915, during a clash with the rebels, she was mortally wounded, and her body was not found until a year later. She was the first woman to be honoured with the gold medal for military valour (in a Decree dated February 17, 1917).

<sup>41</sup> Luigi Federzoni was Minister of the Colonies from 1926 to 1928, and at that time President of the Senate.

<sup>42</sup> "There were seventy young Fascist women from Turin who, full of enthusiasm for the novelty of the initiative, spent a period of happy training in Tripolitania. Nor could one have wished for a better crowning achievement for the Courses of preparation of women for colonial life, which have had

The positions taken by Fascist leaders are of considerable importance for highlighting the transformation of the ideal woman promoted by Fascism, by now decidedly far removed from the evidently misogynistic beginnings in which women were blamed for the demographic decline (the “empty cradles” rhetoric). A much more active, committed female model was being shaped, endowed with great dynamism which, although targeted to the regime’s objectives, had a great capacity for penetrating the symbolic imaginary. The result was a female figure light years away from the mothers and grandmothers who had adhered to Fascism in its early days. The metamorphosis continued to be widely bolstered by magazines and newspapers favourable to the regime,<sup>43</sup> such as *L’Almanacco della donna italiana* and *La donna fascista*, and articles published from 1938 onwards underwent a major shift in terms of their content and iconography, greatly emphasizing the achievement and successes of women in areas traditionally thought of as a purely male prerogative.<sup>44</sup>

From the end of 1939 until 1940, Mussolini’s strategy for young women seems evident: to give them more space within the Fascist organizations, and make them protagonists of an adventure on which the fate of the empire would rest. This agenda was to be articulated in various phases: the theoretical preparation via local courses on colonial culture, followed by participation in colony training camps in Italy, and then the departure for the camps in Libya — a prelude to the effective colonization of Italian East Africa —. This project would be interrupted on 10 June 1940, when Italy joined forces with Hitler in the Second World War, but until then it seemed to work perfectly, thanks also to external cultural and propagandistic support. An example is the talk given in 1940 by Francesco Saverio Caroselli, Governor of Somalia, at the Istituto Fascista dell’Africa Italiana at the invitation of the Unione Provinciale Fascista dei Professionisti e degli Artisti and of the Circolo romano delle donne artiste e laureate entitled “The Fascist Woman in Africa”.<sup>45</sup> Reiterating

---

great success in Turin, as indeed in every other centre”. “Il campeggio delle Giovani Fasciste torinesi in Tripolitania”, *L’Azione Coloniale*, May 19 (1938), 8.

<sup>43</sup> Simona Viviana Ruggeri. *Donne e giornali nel fascismo: dizionario storico-biografico* (San Gavino Monreale: Edizioni Fiore, 2004).

<sup>44</sup> Marco Innocenti. *Le Signore del Fascismo. Donne in un mondo di uomini* (Milan: Mursia, 2001).

<sup>45</sup> This talk, entitled *La donna fascista in Africa*, was of enormous programmatic value; it was published by the Publications and Propaganda Office of the Unione Fascista dei Professionisti e degli



that, “for the essential purposes of stabilizing the colonial population, women are the element on which the action of the Government must be able to count in order to achieve the primary political and social goal of colonization”, Caroselli proceeded to reconfigure not only the role of women in the colonies but a different model of femininity; women had to step down from their romantic and chivalrous pedestals, and instead lead an “active existence, according to the postulates of Fascist ethics:

The place that today the woman wants and knows how to occupy in the life of the nation gives rise to problems that find in the Fascist State solutions for using the fresh and characteristic feminine energies for the greater power of the Fatherland, in every sector and in harmonious and graduated cooperation with the activities of men. At every stage and every step of our national progress, we have found, in recent years, Fascist women prepared and ready for every event and every task, often, indeed, at the forefront, with an admirable spirit of youth and audacity that had to be curbed rather than pushed.<sup>46</sup>

The talk goes on to provide a sort of genealogy of the role of women in Africa, highlighting in a heavily critical form the attitude of bourgeois women, the wives of officials, who had been tainted with the obvious guilt of replicating behaviors considered unseemly by Fascist ethics on African soil, emphasizing a hierarchical division into categories, instead of being in solidarity with the other Italians who emigrated to the colonies. In addition, some passages of Caroselli’s “*conversazione*”, emphasize the value of women’s work, now understood in a radically different way than in the past. In fact, it was hoped that more and more professional women would decide to move out to the farthest reaches of the Fascist empire, and the skills most in demand were enumerated in detail. These included “the healthcare and chemistry professions [...]. In engineering, mechanical and electrical, women graduates qualified for that professional exercise will also find a place as the plants progress”.<sup>47</sup> As seems evident, the assertions of an authority of such calibre in the

---

Artisti. The only existing copy is preserved in the Biblioteca Nazionale di Firenze (location V.MIS 18544.19).

<sup>46</sup> Francesco Saverio Caroselli, *La donna fascista in Africa* (Roma: Tip. Coppitelli & Palazzotti, 1940), 3.

<sup>47</sup> Caroselli, *La donna fascista*, 14.

Fascist hierarchy, widely supported by the central bodies of the Fascist Party and the Ministry of the Colonies, could not but have a major impact on the colonial project carried out by the regime; it is no coincidence that female emigration increased significantly from 1939 onwards, as shown by the statistics for the years 1939 and 1940.<sup>48</sup>

### THEORETICAL PREPARATION: THE MANUAL FOR “COLONIAL GIRLS”

In order for the Fascist leaders to achieve the goal that they had set themselves regarding the settling of colonial territories in Italian East Africa, it would be essential for a complex and far-reaching organization to be set up and activated throughout the national territory. The various phases in which the strategy was to be rolled out had to be integrated to follow as closely as possible a very precise line that provided for the colonial education courses managed by the *Fasci Femminili*. To standardize the knowledge gained and learning achievements of the girls who participated, a manual was prepared to be used during the lessons taking place across the country.

Analysis of this manual, published by the Rome Istituto Coloniale Fascista, an institution whose exclusive task was the production of all the papers — pamphlets, speeches, conferences and frequently used materials — to be sent to the local offices of the Fascist Party, shed light on several essential elements that warrant explanation. The title itself leaves no room for doubt about its content: *Nozioni coloniali per le organizzazioni femminili del Partito nazionale fascista* [Colonial notions for women’s organizations of the National Fascist Party].<sup>49</sup> Divided into four

<sup>48</sup> “No small proportion of these Italians who chose to move to the empire was made up of women. The increase in the presence of women, taking the Italian population of Addis Ababa as a sample, was rapid and constant: at the beginning of 1937 only 101 women resided in the capital, but a year later there were already more than 4,000, and by April 30, 1940 they had reached the figure of 6,607”. Emanuele Ertola, *In terra d’Africa. Gli italiani che colonizzarono l’impero* (Bari: Laterza, 2017), 17.

<sup>49</sup> Istituto Coloniale Fascista, *Nozioni coloniali per le organizzazioni femminili del Partito nazionale fascista*. Volumes of this kind are extremely rare, in view of the frequent use that was made of them and the removal and destruction of pamphlets, propaganda materials, newspapers and other press of this kind from 1943 onwards, after the fall of Fascism. The text I consulted, printed in Rome by the Castaldi printing house, is the only remaining copy, and is held at the Biblioteca Nazionale di Firenze (location V.BAN B.12.3.363). The title page bears the date of reception and cataloguing, December 14, 1937, while the date of its actual publication does not appear on any page of the volume. The volume consists of 170 pages, and has some useful statistical tables. At the end of the

distinct parts, the volume gives us a window onto the know-how and information that the directors of the Istituto considered essential for preparation for life in the colonies of Libya and Italian East Africa. At first glance, it is apparent that the structure of the text is quite articulated, consistent, and rich in notions from historical, geographic and scientific fields. The language used is always precise, technical, and suitable for imparting a medium-high level of education. It takes for granted several prerequisites, which, however, may not always have been covered by the previous schooling of the girls who attended the courses. Hence, it was likely that during the lessons further explanations were needed from the Party trustees who had the task of organizing and supervising the education and training of the selected girls.

Then we come to analysis of the individual sections that make up the volume. The first part, entitled “Storia dei nostri possedimenti d’oltremare” [History of Our Overseas Possessions] is a long excursus on the genesis of Italy’s colonial expansion since the late nineteenth century. The various chapters examine both the events that led Italy to become a colonial power, and the marked differences between the Italian imperialist spirit and that of the other European nations, such as Great Britain and France.<sup>50</sup> Indeed, the Italian governments had always favoured a policy of demographic expansion in the territories they conquered, especially to offset the copious emigration of people from the southern regions of Italy to the United States and South America. The battles won against the indigenous armies in Eritrea and Somalia are also meticulously listed: there is ample display of blatant propaganda describing the local populations as barbaric, wild, and in need of civilizing by the superior Italian settlers, in order to attain better living standards. This

---

colonial experience, another manual was published: Istituto fascista dell’Africa italiana, *Elementi pratici di vita coloniale per le organizzazioni femminili del Pnf e della Gil* (Rome: Scuola tipografica Pio X, 1941). Some gleanings inside the defense of the race were presented also in short essays about pediatric and puericultural notions such as Giovanni Battista Allaria, “Sunto delle lezioni di puericultura e di difesa della razza dette al Corso di perfezionamento per la preparazione della donna alla vita coloniale”, *Pediatria del medico pratico* 16, no. 1-2 (1941): 5-65.

<sup>50</sup> Mussolini took every official opportunity to reiterate how the Italian colonial model differed from the French and British systems. The imperialist project propagated by Fascism aimed to establish settlements in which to send the redundant population, and at the same time stimulate the economy of the conquered lands and promote exports of agricultural and mining products to Italy, which was at that time reeling from the economic sanctions imposed by the League of Nations as a result of its invasion of Ethiopia.

rhetoric clearly contributes to distorting the historical narrative, which unflinching seems to be marked by the desire to draw a rigid dividing line between peoples based on dichotomies such as progress/regression, modernity/backwardness. Thus the civilizing mission of the fatherland is legitimized, concealing the true motivations of the colonial enterprise, i.e., Mussolini's desire to have "a place in the sun"<sup>51</sup> like other nations. It also served to meet the need to distract the masses from the economic problems that the Fascist regime was attempting to deal with — unsuccessfully — in the 1930s; the hope was that African lands could be exploited to enrich Italian companies, who would find work in abundance. Between the lines is often evident the desire to communicate the pride of belonging to a nation able to give concrete form to a project that had been proposed immediately after the Unification of Italy in 1861, but for various reasons had not been implemented with any success. Pride, a sense of belonging, confidence and nationalism: these are the main themes that underlie the text, which paints a vision of history that would provide a firm foundation for the future destiny of greatness and prosperity envisaged. The overarching revisionism was, of course, based on lies and falsehoods, albeit well constructed and legitimized by their inclusion in a credible overview in which every event was collocated within a line of progressive identification between Fascism and the imperialist destiny of the Italian nation.

After the historical narration, there is a long section<sup>52</sup> that describes the geographical configuration of Libya and Italian East Africa in detail. Mountains, lakes, rivers and villages are reviewed in enthusiastic tones, aimed at allaying any fears that may have plagued those who were about to leave for the colonies. However, in listing the plentiful resources of the territories, the rhetoric underlying the description becomes increasingly imaginative and removed from reality. If the primary purpose was to convince the doubters, the picture that was painted — of a land rich in

<sup>51</sup> See Alexander J. De Grand's careful analysis, "Mussolini's Follies: Fascism in Its Imperial and Racist Phase, 1935–1940", *European History* 13, no. 2 (2004): 127–147. For an opinion piece on this project, see, among others, the article by Francis Snow, "Mussolini asks 'A Place in the Sun'", *New York Times*, December 26, 1926. His imperialist aims were already quite evident at that time, even though the circumstances would only be favourable to their realization in 1935, at the start of the war against Ethiopia.

<sup>52</sup> Istituto Coloniale Fascista, *Nozioni coloniali*, Part II. "Cenni di geografia ed economia coloniale", 56–96.

water and an abundance of raw materials, akin to the territories of the fatherland — had to be as reassuring as possible, instilling considerable confidence in the unlimited potential that the colonies would be able to offer. Everything seems designed to encourage immigration, but naturally that design was not entirely black and white; proof of this is the paragraph dedicated to transport, which outlines many future projects, purportedly already at a very advanced stage, but only serves to validate the naked truth of a territory in which travel was almost impossible due to serious structural deficiencies. Blatant falsehoods mingle and overlap with the bleak reality of the facts, which are rarely outlined in their entirety.

The part in which the official Fascist agenda returns to the fore is undoubtedly the section entitled “Problemi dell’espansione coloniale e difesa della razza” [Problems of Colonial Expansion and Defence of the Race], dedicated to the anthropological difficulties that continued to hinder proper colonial expansion and call into question the ideals of civil coexistence.<sup>53</sup> After a substantial excursus on the religions practiced in Libya and Ethiopia, the still unresolved issues are presented in detail, leading up to the most serious problem of all: racial mixing and copulation with the indigenous people.<sup>54</sup> The priority of defending the race that had so informed the 1920s and the demographic philosophy of Fascism are taken up again in no uncertain terms. However, a slight cultural shift appears: whereas Mussolini had previously emphasized the danger of population decline within the borders of Italy, now the issue would take on different connotations. It would now be a question of preserving the purity of the Italian race, preventing the proliferation of a category of mixed-race offspring, which would be a slight to the eyes of the fatherland, as well as a social problem in Africa. An easy remedy to counter laxity, sexual promiscuity and reprehensible behaviour had been found: moving Italian women to East Africa and building cities to house

<sup>53</sup> On January 9, 1937, the Council of Ministers had approved a draft Legislative Decree to ensure the defence of the race and regulate relations between Italians and the indigenous people, which dictated clear separation, and collaboration without promiscuity.

<sup>54</sup> The first lines of the paragraph entitled “Pericoli dell’unione con gli indigeni” [Dangers of union with the indigenous people] reports a long list of problems that had to be solved in order for the colonial policy to begin in terms of the long-term allocation of Italians to the territories of Ethiopia. The social alarm stemmed from the negative consequences of excessive sexual freedom and the unbridled access that Italian men had to young African women.

colonial families. The need to convince women of this radical change of existential horizons led the anonymous author of the volume to praise the eternal and universal function of the female gender, no longer only in terms of prolificity and eugenics, but also for their attitude as valid companions, who would fully share the destiny of their husbands, acting at the same time as a pillar of morality.<sup>55</sup> It was also reiterated that women would be able to, and indeed must, practice professions that would benefit the entire colony.<sup>56</sup> Therefore, in the vision that Fascism had for the colonies, women would still play a role of central importance.

The remaining part of the manual covers hygiene and sanitary issues — childcare, breastfeeding, weaning, baby hygiene, house cleaning, food preparation and first aid — closely linking them to the work of nurturing, ever the province of women. These elements are explained in a detailed and pragmatic way, taking care to emphasize how the climate, soil characteristics, animals, insects, and diseases would require a very different sort of care and attention than those of the fatherland.

Even this brief analysis of the manual shows that it contained what was considered absolutely essential for a young woman who had decided to embark on this adventure to know. However, we do not really have any idea of what the teaching methods were — if, for example, there were also practical aspects and workshops during the lessons, or whether practical training was imparted solely in the colonial camps —. In any event, Italy's participation in the Second World War prevented the girls, properly prepared and eager to experience this adventure, from

---

<sup>55</sup> “But so that the incomparable gifts and qualities of the Italian people do not become denatured under the sun of Africa, the presence of women is necessary. Our most distinguished anthropologists have shown that the conservative element of blood is the woman — a constraint and almost a symbol of the continuity of the race. The woman, as the depository of ethnic characteristics, is even able to balance and neutralize the decadent and baser elements of the male, and is therefore able to restore the new generations”, Istituto Coloniale Fascista, *Nozioni coloniali*, 117.

<sup>56</sup> The paragraph “La donna italiana in Colonia” emphasizes the need for women's work in Africa, also taking great care not to send the “castaways of life” (the baser elements of society) to the colony (p. 116), and to take due account of the numerical proportion between women and men, until then largely unbalanced in favour of the male sex.

actually settling Italian East Africa.<sup>57</sup> News about the camps on the pages of newspapers became increasingly more sporadic from this point, and ceased altogether in April 1942.<sup>58</sup>

## CONCLUSIONS: IMAGE-BUILDING IN PROGRESS

The length of time that Mussolini ruled Italy (1922–1943) can certainly not be described monolithic in terms of his political and cultural choices. As the context changed, he modulated his propaganda, and better defined the social categories on which to base his leadership. His focus on women requires careful analysis, not so much as regards what the regime achieved as on the ways in which the changes were experienced by the women themselves. Let us think about what access to university education may have meant for the daughters of the middle classes, or how a strong identity consciousness spread that no longer had anything in common with the symbolic imaginary of the previous generation. This trend became even more evident after 1935, when Mussolini called Italian women together, without any class distinction, as bastions of the fight against sanctions, in the case of rural housewives, or exhorted them to become the moral pillars of the colonies, in the case of the petty bourgeoisie. New images and unusual behavioral styles were spread through the press, and thus the needs of the regime brought about a complex mutation in the model woman, who would now possess an energetic dynamism, a spirit of adventure, and the courage to face the unknown. That being said, we must also ask ourselves what proportion of young women actually enthusiastically embraced these behaviors, and who they were. Were they mainly from the city as opposed to the countryside, for example, and what level of studies did they really attain? There were undoubtedly many variables involved, and the paucity of documents does not allow us to reconstruct a detailed picture. Nonetheless, considering the numerical data relating to the schooling rates as indicators of a pathway towards the professions, we can hypothesize

---

<sup>57</sup> At the same time the camps in Libya continued to function, in particular that at Sidi Hani, already the subject of an uncritical and triumphalist article in the October 6, 1938 issue of *L'Azione Coloniale*; this camp was considered a model of excellence and Fascist organization (Manlio Dorado, "Il campo di Sidi Hani: la Città delle Donne").

<sup>58</sup> An account of experiences in the camps appears in Ezio Ferrari, "A proposito dei campi coloniali", *L'Azione Coloniale*, April 2 (1942).

that the metamorphosis was in progress, and that a critical awareness was building that would soon bloom into political opposition, resulting in numerous women joining the ranks of the Italian Resistance to Nazism as clearly appear in sources such as diaries and letters:

The most beautiful feelings (love of country, family, work, humanity) have disappeared under false concepts. The very freedom of thought and of the press, the most beautiful gift given by God to men, the forge in which the wits are tempered and souls are ennobled, is a meaningless word. Only one must be the subjects of books and works of art: Fascism and the leader; only one is the chorus of newspapers: flattery. The spirit is imprisoned within limits from which it cannot escape and therefore is forced either to die or to atrophy, which is almost the same. Mussolini himself, whom I once admired as the most complete genius, seems to me to have lost what balance is.<sup>59</sup>

### Note on the author

ANTONELLA CAGNOLATI is Full Professor of History of Pedagogy in the Department of Humanities at the University of Foggia. Her research focuses on women's history and women's education, with special attention to behavioral models and the construction of gender identity in the Renaissance. She is the editor with J. L. Hernández Huerta of the journal *Espacio, Tiempo y Educación* (indexed in Scopus). She has created and directed numerous series for the Aracne publishing house and for Tab editions. She is a member of scientific committees of Italian and foreign journals and of important scientific societies in the field of history of education and gender studies. She participates in research projects in Spain and Italy. She is part of the Steering Committee of CIRSE and SIPSE.

---

<sup>59</sup> The quotation is taken from the diary of Maria Teresa Rossetti (Septembre 10, 1938). On this topic see the essay by Pierantonio Gros, *Il diario di Maria Teresa Rossetti. Una giovane intellettuale tra fascismo e antifascismo*, in *Sulla crisi del regime fascista, 1938-1943. La società italiana dal "consenso" alla Resistenza*, edited by Angelo Ventura (Venice: Marsilio, 1996), 421-462, 439.



## REFERENCES

- Aruffo, Alessandro. *Il colonialismo italiano. Da Crispi a Mussolini*. Rome: Data-news, 2010.
- Barrera, Giulia. "Mussolini's colonial race laws and state-settler relations in Africa Orientale Italiana (1935-1941)". *Journal of Modern Italian Studies* 8, no. 3 (2003): 425-443.
- Ben-Ghiat, Ruth. *Fascism Modernities: Italy, 1922-1945*. Berkeley: University of California Press, 2001.
- Bottoni, Riccardo (ed.). *L'Impero fascista: Italia ed Etiopia (1935-1941)*. Bologna: Il Mulino, 2008.
- Brioni, Simone and Shimelis Bensa, Gulema. *The Horn of Africa and Italy*. Oxford: Peter Lang, 2018.
- Cagnolati, Antonella, Follacchio, Sara. "Valorizzare, inquadrare, orientare. Il ruolo dell'Associazione nazionale fascista donne artiste e laureate". *Annali di storia delle università italiane* 26, no. 1 (2022): 27-44.
- Calchi Novati, Gian Paolo. *L'Africa d'Italia*. Rome: Carocci, 2011.
- Cannistraro, Philip V. *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass media*. Rome-Bari: Laterza, 1975.
- Cassata, Francesco. *La Difesa della Razza: politica, ideologia e immagine del razzismo fascista*. Torino: Einaudi, 2008.
- Curti, Daniela. "Il fascismo e le donne: imposizione e accettazione della 'mistica della maternità'". *Italian Studies in Southern Africa/Studi di Italianistica nell'Africa Australe* 9, no. 2 (1996) 6-23.
- De Grand, Alexander J. "Women under Italian Fascism". *The Historical Journal* 19, no. 4 (Dec. 1976): 947-968.
- De Grand, Alexander J. "Mussolini's Follies: Fascism in Its Imperial and Racist Phase, 1935-1940". *European History* 13, no. 2 (2004): 127-147.
- De Grazia, Victoria. *How Fascism Ruled Women. Italy 1922-1945*. Berkeley: University of California Press, 1992.
- Ertola, Emanuele. *In terra d'Africa. Gli italiani che colonizzarono l'impero*. Bari-Rome: Laterza, 2017.
- Fraddosio, Maria. "Le donne e il fascismo. Ricerche e problemi di interpretazioni". *Storia contemporanea* 1 (1986): 95-135.
- Ghezzi, Carla. "Famiglia, patria, impero: essere donna in colonia". *I sentieri della ricerca. Rivista di storia contemporanea* 3 (2006): 91-129.
- Graziosi, Mariolina. *La donna e la storia. Identità di genere e identità collettiva nell'Italia liberale e fascista*. Naples: Liguori, 2000.
- Gros, Pierantonio. "Il diario di Maria Teresa Rossetti. Una giovane intellettuale tra fascismo e antifascismo". In *Sulla crisi del regime fascista, 1938-1943. La*

- società italiana dal 'consenso' alla Resistenza*, edited by Angelo Ventura, 421-462. Venice: Marsilio, 1996.
- Guglielman, Eleonora. "Dalla per "scuola per signorine" alla "scuola delle padrone": il Liceo femminile della riforma Gentile e i suoi precedenti storici". In *Da un secolo all'altro*, edited by Marco Guspini, 155-195. Rome: Anicia, 2004.
- Innocenti, Marco. *Le Signore del fascismo. Donne in un mondo di uomini*. Milano: Mursia, 2001.
- Ipsen, Carl. *Dictating Demography: the Problem of Population in Fascist Italy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Labanca, Nicola. *Oltremare: storia dell'espansione coloniale italiana*. Bologna: Il Mulino, 2002.
- Lombardi-Diop, Cristina. *Pioneering Female Modernity: Fascist Women in Colonial Africa*. In *Italian Colonialism*, edited by R. Ben-Ghiat, M. Fuller, 145-154. New York-Houndsmill: Palgrave MacMillan, 2005.
- Macciocchi, Maria Antonietta. *La donna "nera". "Consenso" femminile e fascismo*. Milan: Feltrinelli, 1976.
- Meldini, Piero. *Sposa e madre esemplare. Ideologia e politica della donna e della famiglia durante il fascismo*. Florence: Guaraldi, 1975.
- Motti, Lucia, Marilena Rossi Caponeri. *Accademiste a Orvieto. Donne ed educazione fisica nell'Italia fascista 1932-1943*. Perugia: Quattroemme, 1996.
- Noether, Emiliana. "Italian Women and Fascism: A Re-evaluation". *Italian Quarterly*, XXIII, 90 (1982) 69-80.
- Pickering-Iazzi, Robin. "Structures of Feminine Fantasy and Italian Empire Building, 1930-1940". *Italica*, 77, no. 3 (2000) 400-417.
- Pisanty, Valentina (ed.). *La Difesa della Razza. Antologia 1938-1943*. Milan: Bompiani, 2006.
- Podestà, Gian Luca. "L'émigration italienne en Afrique Orientale". *Annales de Démographie Historiques*. 1, CXIII (2007) 59-84.
- Ribuoli, Patrizia. *Condizione e ruoli della donna nell'ordinamento fascista*. Milan: Università Cattolica del Sacro Cuore, 1980.
- Ruggeri, Simona Viviana. *Donne e giornali nel fascismo: dizionario storico-biografico*. San Gavino Morreale: Edizioni Fiore, 2004.
- Sbacchi, Alberto. *Il colonialismo italiano in Etiopia: 1936-1940*. Milan: Mursia, 1980.
- Spadaro, Barbara. "Intrepide massaie. Genere, imperialismo e totalitarismo nella preparazione coloniale femminile durante il fascismo (1937-1943)". *Contemporanea*. XIII, no. 1 (2010) 27-52.
- Terhoeven, Petra, *Liebespfand fürs Vaterland. Krieg, Geschlecht und faschistische Nation in der Gold- und Eheringsammlung 1935-1936*. Tübingen: Max Niemeyer, 2003.

Thalman, Rita (ed.). *Femmes et fascismes*. Paris: Tierce, 1986.

Vicini, Sergio. *Fasciste. La vita delle donne nel Ventennio mussoliniano*. Bresso: Hobby & Work, 2009.

Willson, Perry. "Empire, Gender and the 'Home Front' in Fascist Italy". *Women's History Review* 16, 4 (2007): 487-500.

Willson, Perry. *Women in Twentieth-Century Italy*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.



# INSIDER AND OUTSIDER, COMMUNITY AND CONFLICT: ELIZABETH CECIL WILSON'S TRANSNATIONAL EXPERIENCES AS A PROGRESSIVE AMERICAN WOMAN EDUCATOR

*Dentro y fuera, comunidad y conflicto: las experiencias  
transnacionales de Elizabeth Cecil Wilson como educadora  
americana progresista*

Kate Rousmaniere<sup>a</sup>

Reception date: 27/10/2021 • Acceptation date: 29/08/2022

**Abstract.** This essay takes a feminist educational biographical approach to the transnational life and work of the American educator Elizabeth Cecil Wilson (1913-1994). Central to this interpretation is the way in which Wilson's life exemplifies the concept of "internal exile" as a result of her transnational movements in China, Korea, and the United States. Wilson's early experiences with internationalism, all-women's education and American progressive education shaped her interpretation of her later work in educational administration, leading her to develop a unique perspective about being both an "insider" and an "outsider" in her world. Raised in a variety of close and strongly identified communities, in her later professional life she experienced a sense of isolation and displacement in the structured hierarchical environments of international organizations and American state school systems. Late in life, she articulated this challenge in feminism when she argued for women's inclusion in formal educational leadership.

**Keywords:** Biography; Internal exile; Educator; Internationalization; Progressive education.

---

<sup>a</sup> Department of Educational Leadership, 304 McGuffey Hall, Miami University, Oxford Ohio, 45056. rousmak@muohio.edu  <https://orcid.org/0000-0003-2881-3962>

**Resumen.** *Este ensayo aborda desde una perspectiva biográfica educativa feminista la vida y el trabajo transnacional de la educadora norteamericana Elizabeth Cecil Wilson (1913-1994). Se hace central en esta interpretación el modo en que la vida de Wilson ejemplifica el concepto de «exilio interior», como el resultado de sus movimientos transnacionales a China, Corea y Estados Unidos. Las prontas experiencias con el internacionalismo, la educación progresiva norteamericana y la educación de las mujeres dieron forma a su postrero trabajo de interpretación, llevándola al desarrollo de una única visión desde «dentro» y desde «fuera» en su mundo. Crecida en una variedad de comunidades cerradas y de fuerte identidad, experimentó en la última parte de su vida profesional un sentido de aislamiento y desplazamiento en entornos de estructuras jerárquicas de organizaciones internacional y de los sistemas escolares estatales americanos. Al final de su vida articuló este desafío en el feminismo cuando argumentó la inclusión de las mujeres en el liderazgo educativo formal.*

**Palabras clave:** *Biografía; Exilio interior; Educadora; Internacionalización; Educación progresiva.*

This feminist biography draws upon Jane Martin's concept of auto/biography in which the biographer identifies links between the public and private self and incorporates the experience of the researcher.<sup>1</sup> Methodologically, Martin argues for the close reading of sources that reflect a woman's life in both the public and private realm and that may not have been intended to be autobiographical.<sup>2</sup> Wilson's biography requires such innovative work, as none of her private documents, letters or personal artifacts remain. Her physical movements can be tracked through official records—such as boat manifestos, census and educational records. Her intellectual journey is available through a few public research documents. The only trace of her personal life exists in her alumnae records to her college where she wrote with some informality on her activities.

In addition, the way in which I found Elizabeth Cecil Wilson exemplifies a feminist biographical approach. I first learned about Wilson when I found her obituary in my late mother's collection of family and

<sup>1</sup> Jane Martin, "The hope of biography: the historical recovery of women educator activists," *History of Education* 32, no.2 (2003): 219-220. See also: Joyce Goodman, "Cosmopolitan women educators, 1920-1939: inside/outside activism and abjection," *Paedagogica Historica* 46, no.1-2 (2010): 69-83.

<sup>2</sup> Martin, "The hope of biography", 225.

personal papers.<sup>3</sup> A cousin who was engaged in genealogical research helped me to identify Wilson and track her life. A friend who had researched women educators in Asia helped identify some of Wilson's international travels. My brother helped identify Wilson's summer home in Maine. Over a three-year period, I gradually pieced together more information about Wilson, and reflected on how her life as an educator loosely paralleled my own. Thus, distinctly private familial and friend networks and a personal commitment helped me to unearth the fragments of a public life that was otherwise largely lost to history.

This essay is also informed by the concept of internal exile because Wilson's life was marked by travel and change, and, in both geographical and intellectual ways, a sense of separateness from the world in which she lived. Western literary and philosophical responses to modernity have often used the exile trope to characterize a prevailing sense of unease, estrangement, and spiritual orphanhood or what Edward Said argued was "the unhealable rift forced between a human being and a native place".<sup>4</sup> Yet exile can happen even while remaining on one's own soil, as described by the concept of *internal exile* when one is geographically at home and yet still feeling like a stranger, disconnected and excluded from political processes and social benefits. That estrangement can be experienced as either a negative existential burden or as a positive liberating choice.<sup>5</sup>

Internal exile aptly describes much of Wilson's life and work: born and raised in an expatriate community, she continued to experience close community living in her own all-women's education and as an educator in small progressive schools. She then began to experience

<sup>3</sup> "School Official Elizabeth Wilson Dies at Age 80," *The Washington Post*, Sunday, November 13, 1994, 6.

<sup>4</sup> Edward Said, *Reflections on Exile and Other Essays* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001), 173; Paul Allatson, and Jo McCormack, "Introduction: Exile and social transformation," *POR-TAL Journal of Multidisciplinary International Studies* (2005); Anthony D. Cousins, *Mythologies of Internal Exile in Elizabethan Verse: Six Studies* (London: Routledge, 2018).

<sup>5</sup> Rosemary A. Barbera, "Internal exile: effects on families and communities," *Refuge: Canada's Journal on Refugees* (2008): 69-76. Helia López Zarzosa, "Internal Exile, Exile and Return: A Gendered View," *Journal of Refugee Studies* 11, no.2 (1998): 189-198; Susan Rubin Suleiman, "Writing and internal exile in Eastern Europe: The example of Imre Kertész," in *The exile and return of writers from East-Central Europe: a compendium*, eds. John Neubauer, and Borbála Zsuzsanna Török (Berlin: Walter de Gruyter, 2009).

dissonance in her international educational work and in American public school administration which led her to articulate a sense of separateness and critique from her organizations and to advocate for educational reform that was based on community. In this latter reform work, Wilson argued that teachers needed to cultivate the ability to “stand outside oneself and one’s immediate experience to describe, to analyze, and to interpret it for others.... observing and documenting the manners and mores of a familiar educational institution in the same way the anthropologist studies the culture of far away and esoteric people”. The concept of a “resident anthropologist” as a key actor in school reform emerged from Wilson’s own experience as both an insider and outsider.<sup>6</sup> Throughout her life, she struggled to replicate the insider community experiences of her earlier education, even as she increasingly felt the conflict of being an outsider.

## EARLY LIFE

Elizabeth Cecil Wilson was born November 27, 1913 in Shanghai, China, the daughter of Protestant missionaries Martha Cecil Wilson and James Morrison Wilson, a Presbyterian pastor who later served as Superintendent of St. Luke’s Hospital in Shanghai. The Wilson family was originally from Louisville Kentucky, a small city in the American South.

Shanghai in the 1920s was a vibrant and cohesive city that was commonly referred to in this period as its “golden age” because of its international cosmopolitan community. The city was a primary commercial and financial hub of the Asia-Pacific region, and citizens of many countries came to Shanghai to live and work; those who stayed for long periods —some for generations— called themselves “Shanghailanders”. Protestant missionaries, including Presbyterians like the Wilsons, were part of that strongly identified expatriate community in Shanghai.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Florence Howe, John McCluskey, and Elizabeth Wilson, “Hierarchy, power and women in educational policy making,” *Institute for Educational Leadership. George Washington University. A position paper proposed by the National Conference on Women in Education Policy Making* (1976): 13.

<sup>7</sup> Mark F. Wilkinson, “The Shanghai American Community, 1937-1949,” in *New frontiers* (Manchester: Manchester University Press, 2017); James L. Huskey, “The Cosmopolitan Connection: Americans and Chinese in Shanghai during the Interwar Years,” *Diplomatic History* 11, no.3 (1987): 227-242; Norma B. Hannah, “Shanghai: The Last of the Good Old Days,” *Asian Affairs: An American Review* 2, no.3 (1975): 179-191; Niv Horesh, “From Mudflats to Cyber-Hub? The Shanghai Experience,



The city was also a center of educational change: the American educational philosopher John Dewey visited Shanghai in 1919; and his Chinese disciple Hu Shi had studied experimental education in Shanghai some years earlier.<sup>8</sup> American missionaries founded their own schools in the region, originally for their own children but then open to any European, and some Chinese, residents from expatriate diplomatic, missionary and business backgrounds. Especially popular with missionary and expatriate families was the Shanghai American School: founded in 1912 in a European section of Shanghai, it was a private elementary and secondary school located in Victorian style buildings designed to replicate Independence Hall in Philadelphia and offering a coeducational Western curriculum.<sup>9</sup> Like many American college preparatory schools at home and abroad, the Shanghai American School was noted for its strong community identity and many student organizations, sports, and traditions.<sup>10</sup> Like many “Shanghaiers”, the Wilson’s community life centered on the Shanghai American School which the Wilson children attended, where Martha Cecil Wilson taught Bible and where, in later years, Elizabeth Wilson would teach.

In 1926, as political unrest was developing in China due to the impending Chinese Civil War, Wilson, aged 12, and her younger sister and brother left Shanghai for the United States.<sup>11</sup> Their mother either traveled with them or came later, as in 1929 the youngest Wilson child, Martha, was born in Louisville Kentucky. Much of the family later returned to China, although Elizabeth Wilson stayed in Louisville, living with relatives and attending J.M. Atherton Girls High School from which she graduated in 1930.

Although Louisville was a Southern American city, noted for traditional gender roles, Atherton Girls High School, which had opened in

---

1842-2009,” *American journal of Chinese studies* (2009): 105-117; Xi Lian, *Redeemed by fire: The rise of popular Christianity in modern China* (Connecticut: Yale University Press, 2010).

<sup>8</sup> Sun Youzhong, “John Dewey in China: Yesterday and Today,” *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 35, no.1 (1999): 69-88.

<sup>9</sup> Angie Mills, *The Story of the Shanghai American School, 1912-2008* (Shanghai: Shanghai American School Association, 2008).

<sup>10</sup> Minji Yao, “American schools brought Western curriculum,” *Shanghai Daily* July 8, 2014.

<sup>11</sup> List of Manifest of Alien Passengers for the United States, September 3, 1926. Thanks to Joyce Goodman for identifying this documentation.

1856, had a history of providing strong academic education to the City's middle-class girls. One of its emphases was the preparation of future teachers. By the time of Wilson's attendance, the school may also have provided a progressive influence to its students as its principal was Emma Woerner who before her appointment as the school's first woman principal in 1924 had been President of the Louisville Woman Suffrage Association.<sup>12</sup>

Wilson's experience at Atherton was a formative one, providing her with a strong female centered community where she was active in sports and community life. Three decades after graduating from Atherton High School, Wilson acknowledged it in her curriculum vitae that she attached to her 1959 doctoral dissertation. That Wilson attended that high school, instead of returning to China with her family, also speaks to the academic commitment of her family: her parents were both college graduates and notably, her mother was a 1909 graduate of the elite all women's Wellesley College.

After high school, Wilson attended Randolph Macon Women's College in Lynchburg Virginia for one year and then Wellesley College in Massachusetts, her mother's alma mater. At Wellesley, she sang in the college choir and was involved in the Shakespeare Acting Club.<sup>13</sup> She graduated in 1934 with a BA in English Literature, and for the rest of her life, she sent in regular reports to the alumnae journal, noting her various professional activities. Wellesley College was known for its cohesive women-centered community where women professors taught women students and served as a model "women's university", a cohesive intellectual and social community.<sup>14</sup> Wilson's experience at Wellesley continued her positive all-female experience begun at Atherton and furthered her professional aspirations.

<sup>12</sup> *Woman's Journal and Suffrage News* 201 (1913) Issue 26; Amy J. Lueck, "High School Girls: Women's Higher Education at the Louisville Female High School," *Ohio Valley History* 17, no.3 (2017): 44-62.

<sup>13</sup> Wellesley College *Legenda*, 1933, 187; Wellesley College *Legenda*, 1934, 173.

<sup>14</sup> Patricia A. Palmieri, "Here was fellowship: A social portrait of academic women at Wellesley College, 1895-1920", *History of Education Quarterly* 23, no.2 (1983): 195-6; Patricia A. Palmieri, "Patterns of achievement of single academic women at Wellesley College, 1880-1920," *Frontiers: A Journal of Women Studies* (1980): 63-67.

## PROGRESSIVE EDUCATION

Wellesley College introduced Wilson to her career in progressive education: she spent her year after graduation as an apprentice teacher at the progressive private Shady Hill School.<sup>15</sup> Wellesley College had a strong connection with Shady Hill, founded in 1915 in the neighboring Boston area. A leading influence was its first principal, Katherine Taylor, who was part of a group of women progressive school founders in the period. Taylor had been both a student and a teacher at the Francis Parker School in Chicago, which was greatly influenced by the work of John Dewey and Parker, who Dewey called “the father of progressive education”.<sup>16</sup> Taylor’s special commitment to teacher training led her to establish an innovative teacher apprenticeship program with local colleges, include Wellesley. Taylor understood that the making of a good teacher involved more than the mastery of educational theory or the development of pedagogical skills in practice teaching in the classroom. Echoing Dewey’s notion that education involved deep social processes and personal reflection, Taylor argued that the art of teaching required an understanding of both child development and the teacher’s own personality development. Taylor herself led special seminars for apprenticeship teachers that focused on the apprentices’ reflections of their teaching experience. Taylor’s influence on Wilson’s understanding of progressive education was strong, and probably led to her appointment as a teacher at the Francis Parker School some years later.<sup>17</sup>

After her year at Shady Hill, Wilson taught at the local elite private Belmont Hill School as a Kindergarten teacher. She returned to Shanghai in 1936 where she taught at the Shanghai American School until 1938, experiencing some of the increased tension of the Japanese occupation of Shanghai that intensified in the late 30s. She returned to

<sup>15</sup> *Wellesley News*, September 27, 1934.

<sup>16</sup> Alan Sadovnik, and Susan Semel, eds. *Founding mothers and others: Women educational leaders during the progressive era* (London: Springer, 2016); Lawrence Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957* (New York: Alfred A. Knopf, 1961), 21; Marie Kirchner Stone, “The Francis W. Parker School: Chicago’s Progressive Education Legacy,” in Susan Semel, and Alan R. Sadovnik, “Schools of Tomorrow,” *Schools of Today: What Happened to Progressive Education. History of Schools and Schooling* (New York: Peter Lang Publishing, 1999): 23-66.

<sup>17</sup> Sandra Ramsey Loehr, *Katharine Taylor and the Shady Hill School, 1915-1949* (Massachusetts: University of Massachusetts Amherst, 1989); Edward Yeomans, *The Shady Hill school: The first fifty years* (Nebraska: Windflower Press, 1979).

the Boston area where she taught for some more years at Shady Hill School.<sup>18</sup>

Wilson's early experiences as a student and teacher were in institutions where community was a priority. Certainly her work at progressive schools like Shady Hills School was based on the progressive emphasis on education in which students and teachers were active members of a cooperative and democratic community. Even at the elite schools where she studied (Shanghai American School, the Atherton High School for Girls, and Wellesley College) and taught (Belmont Hill School), community building was emphasized in the importance of school traditions, athletic team work, and student clubs. Wilson was involved in all of these activities, and she maintained a loyalty to her schools throughout her life. At her two all-women's institutions, Atherton High School for Girls, and Wellesley College, Wilson observed accomplished women educators lead community.

Between 1943-46, Wilson, now in her early 30s, served as a Lieutenant in the WAVES (Women Accepted for Volunteer Emergency Service), the women's branch of the United States Naval Reserve during World War II. Originally led by a former Wellesley College President Mildred McAfee, the WAVES offered Wilson opportunities for service and travel, but the gender stratified hierarchy of the military may also have caused her some internal conflict. The WAVES provided a war-effort organization that was staffed and led by women, yet because it was located within the male dominated American military, the WAVES was a marginalized feminized institution.<sup>19</sup> While late in life Wilson wrote her Wellesley College friends that she appreciated her two tours of duty with the WAVES, in her later critiques of educational organizations, she referred disparagingly of such military-type hierarchical organizations.<sup>20</sup>

<sup>18</sup> List of United States Citizens on SS Empress of Japan, leaving Japan for Manila for Victoria BC, Canada, July, 1938. Thanks to Joyce Goodman for identifying this documentation. 1940 census, Cambridge Massachusetts. Thanks to Vicky Jones for identifying this documentation.

<sup>19</sup> Elizabeth G. Hendricks, "Mildred McAfee Horton (1900-1994): Portrait of a Pathbreaking Christian Leader," *The Journal of Presbyterian History* (1997-) 76, no.2 (1998): 159-174; Melissa E. Murray, "Whatever happened to GI Jane: Citizenship, gender, and social policy in the postwar era," *Michigan Journal of Gender & Law* 9 (2002): 114.

<sup>20</sup> Elizabeth Cecil Wilson alumna entry, 1979, Wellesley College.

After the war, Wilson returned to Boston to earn her Masters of Education in 1947 at Harvard Education School, majoring in Psychology. She then moved to Chicago to serve as Assistant Principal of the progressive Francis Parker School, the same school that Katherine Taylor, her principal at Shady Hill School, was so influenced by.

In 1953, Wilson was back in the Far East and also back in a large quasi-military environment of the United Nations Korean Reconstruction Agency (UNKRA).<sup>21</sup>

## KOREA

A defining experience in Wilson's career was the two years that she spent in South Korea as part of the United Nations educational reconstruction efforts. After its defeat in 1945, Japan was forced to cede its 35-year long control of Korea. American military occupied the peninsula until the Republic of Korea was established in 1948, but within two years, the nation was divided, literally, at the 38<sup>th</sup> parallel by the invasion of Soviet forces from the north. After a bitter and destructive war, the truce of 1953 led to years of intensive economic reconstruction under United Nations forces that were dominated by the American military. In what Wilson later observed as "a confusing and cumbersome organizational pattern", educational reconstruction in South Korea after the war was led by three different United Nations organizations and at least three private educational efforts.<sup>22</sup>

As she wrote her Wellesley classmates, the work was intense and confusing: "there never seemed to be enough hours in the day to encompass

<sup>21</sup> United Nations. Korean Agency, <https://archives.un.org/content/united-nations-korean-reconstruction-agency-unkra> (consulted on december, 2021).

<sup>22</sup> Michael J. Seth, *Education fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea* (Hawaii: University of Hawaii Press, 2002), especially chapters 2 and 3; Gregg A. Brazinsky, *Nation building in South Korea: Koreans, Americans, and the making of a democracy* (North Carolina: University of North Carolina Press, 2009); Jong Jag Lee, Don Adams, and Catherine Cornbleth, "Transnational transfer of curriculum knowledge: A Korean case study," *Journal of Curriculum Studies* 20, no.3 (1988): 233-246; Don Adams, "Problems of reconstruction in Korean education," *Comparative Education Review* 3, no.3 (1960): 27-32. For other contemporary studies of educational reconstruction efforts in Korea see: Vester M. Mulholland, "Cooperative Attack on Korean Educational Problems," *Virginia Journal of Education* (October 1953): 11-15; Betty Warner Dietz, "An Educational Adventure in Korea," *The American Teacher* 38, no.7 (April 1954): 8-10; C.W. Wood, "Post-Liberation Problems in Korean Education," *The Phi Delta Kappan* 39, no.3 (1957): 115-118.

what we did or should have been doing” -- and her work with her fellow educators “touched almost every aspect of the school system”, often with inconsistent objectives. The work was “slow and confusing” because of the challenging working conditions, the reliance on interpreters and the effort to counteract “a lifetime of authoritarian methodology”.<sup>23</sup> As she wrote her Wellesley classmates, her group often “felt completely surrounded by an impenetrable barrier of butterflies”.<sup>24</sup>

Wilson’s goal was to introduce progressive and democratic educational values to Korean schools in coordination with Korean teachers.<sup>25</sup> Yet for all her advocacy of cooperative international work, Wilson objected to traditional hierarchical values embedded in Korean culture that, she felt, kept Koreans from understanding the strategies or merits of progressivism.<sup>26</sup> Some historians have offered an analysis of such efforts, arguing that the promotion of progressive education to non-Western cultures contributed to larger patterns of cultural imperialism. At the very least, progressive impulses imposed Western ideas of individualism and liberal capitalism on traditional cultures. Progressive education was often experienced as colonial education, even as educators such as Wilson believed that the goal was collaborative bridge building.<sup>27</sup>

Korean traditionalism was not the only challenge, however, as Wilson also critiqued American educators’ unquestioning advocacy of American values, the unclarity of their long-range goals, and the reliance of most American agencies on military procedures that were notably undemocratic and that focused on immediate crisis management.<sup>28</sup> This

<sup>23</sup> Wilson, “Expanding Educational Frontiers,” 149.

<sup>24</sup> Wilson, “Expanding Educational Frontiers”, 150.

<sup>25</sup> Wilson, “The Problem of Value”, 117, 164-5.

<sup>26</sup> Elizabeth C. Wilson, “Directions and Dangers for Further Work at the College of Education”, quoted in Wilson, “The Problem of Value,” 223.

<sup>27</sup> Joost Coté, “Administering the medicine’: progressive education, colonialism and the state,” *History of Education* 30, no.5 (2001): 489-511; Thomas Fallace, “Recapitulation theory and the new education: Race, culture, imperialism, and pedagogy, 1894-1916,” *Curriculum Inquiry* 42, no.4 (2012): 510-533; Gerard Guthrie, “The failure of progressive paradigm reversal,” *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47, no.1 (2017): 62-76; Yoko Yamasaki, and Hiroyuki Kuno, eds. *Educational progressivism, cultural encounters and reform in Japan* (London: Taylor & Francis, 2017).

<sup>28</sup> Wilson, “The Problem of Value”, 117-118, 161.

was the heart of what Wilson called the “problem of value”: Americans were only trying to teach technical “know how” and not the “building of self-confidence and morale” which could help Koreans recognize “intelligent efforts to appraise old values and evaluate new ones”. She believed that a more effective cross-cultural program would involve both American and Korean self-reflection and investigation of their own values and assumptions about education and culture.<sup>29</sup> Such an approach would involve physical reconstruction and the crossing of “a psychological and spiritual frontier” in the development of professional partnerships between people whose background, culture, and values were completely dissimilar. Educational reconstruction work needed to focus more on “companionship” and cooperative and inclusive teamwork where all co-workers were not only professionally qualified but also perceptive and sensitive people.<sup>30</sup> In other words, the development of progressive educational practices would allow all members of the collaborative international team to grow.

Ultimately, Wilson struggled with what some scholars have called the cosmopolitan ethic of a “world citizen” where commitments to a global notion of humanity replace provincial, national, and local concerns.<sup>31</sup> In this vision of international relations, collaborative work involved obligations to others in a kind of shared citizenship in which the value of humanity would be seen across differences.<sup>32</sup> In practice, this relationship was complex, as international work that intended to cross borders remained largely aligned with the interests of the nation state, leading to tension between utopian ideals of a global community and the national structures, traditions, and interests that underlay the efforts for such work.<sup>33</sup> Wilson may have heard of such idealism from her work at

<sup>29</sup> Wilson, “The Problem of Value”, 284.

<sup>30</sup> Wilson, “Expanding Educational Frontiers”, 150.

<sup>31</sup> Thomas Popkewitz, *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education and Making Society by Making the Child* (London: Routledge, 2008), 1.

<sup>32</sup> Kwame Appiah, *Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers* (London: Penguin, 2000), 6.

<sup>33</sup> I am grateful to Joyce Goodman for introducing me to the research around the concept of what she calls “imperialism threaded through internationalism.” Daniel Laqua, “Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order,” *Journal of Global History* 6, no.2 (2011): 223-247; Damiano Matasci, Miguel Bandeira Jerónimo, and Hugo Gonçalves Soares, “Imperialism, internationalism, and education in Africa: connected histories,” *Paedagogica Historica* (2021): 1-7.

Wellesley College in the 1930s, where some faculty were involved in the International Federation of University Women (IFUW) which promoted a concept of the “international mind,” a liberal discourse of equality which included the wider understandings of humanity as a whole.<sup>34</sup>

Ultimately, however, Wilson believed that such efforts at collaborative education and community engagement failed in Korea, due to both Korean traditionalism and American authoritarianism. The problem of competing values and interests dominated the work. For the rest of her career, she struggled to introduce a resolution to such conflictual patterns into American educational practice.

## AMERICAN PUBLIC EDUCATION

Upon her return from Korea, Wilson took a job as District Curriculum Director with the County Educational Services of Montgomery County, Maryland, outside of Washington DC near where her sister lived. Now experienced in small independent private schooling and in the American military and United Nations work, her entry into a public school district organization rounded out her experience in educational organizations. In this role, through the 1960s and 70s, Wilson took part in a number of national school reform projects focused on curriculum planning.<sup>35</sup>

In this period, she described herself as “a puzzled, concerned, and yet fascinated observer and participant” in education who was one of many middle-aged teachers who found “one old practice and assumption after another hitting the dust”.<sup>36</sup> Noting the rise of disruption in education due to the civil rights movement and student radicalism, as well as modern popular culture and media, Wilson drew on modern philosophy, educational psychology and family studies to reflect on the confused dynamic of education in modern times: “On the one hand, we seem to know something about how to make ourselves. On the other hand, we

<sup>34</sup> Goodman, “Cosmopolitan women educators”, 73.

<sup>35</sup> Louise L. Tyler, *A Selected Guide to Curriculum Literature: An Annotated Bibliography* (Washington DC: National Education Association, Center for the Study of Instruction, 1970); Elizabeth C. Wilson, “The Knowledge Machine”, *Teachers College Record* 70, no.2 (November 1968), 109.

<sup>36</sup> Elizabeth C. Wilson, “Response and Responsibility in American Public Education”, *Educational Horizons* 49, no.4 (1971): 143.



know practically nothing". The only solution, she suggested was to recognize the gaps in knowledge and address them by linking community members with schools.<sup>37</sup>

She later expanded this idea in a number of articles, in which she argued for the replacement of old administrative structures that emphasized standardization with more responsive and flexible managerial structure that would address the increasing complexity of schools and that would be inclusive of the wider school community. Drawing on new ideas in systems thinking, she argued that educational organizations consisted of many smaller subsystems, each of which served as a check and balance on other systems and which all needed to be linked together in effective communication. Only such "alternative managerial models" and comprehensive system wide institutional reform could lead to the effective reform of modern schools.<sup>38</sup>

Wilson's unique contribution to the curriculum reform discussion of this period was her emphasis on more inclusive administration in schools. She believed that liberal progressives in the 1960s and 70s had broad visions but limited experience with managing school organizations of the power dynamics of modern community politics.<sup>39</sup> Traditional administrative structures, like those she had experienced in Korea and in American public education, were not responsive enough to change. In order to break the "institutional change barrier", a systems approach—a total reconfiguring of administrative structures, from the classroom to the district and state office—was the only way to enact real change and to break "the clay feet of the school".<sup>40</sup> The work would not be easy, she warned. Building a new institution out of an old one was "an extraordinarily difficult task," and a "long, slow, grubby, and unspectacular job" that worked from the ground up as a "bootstrap operation".<sup>41</sup>

<sup>37</sup> Wilson, "Response and Responsibility in American Public Education", 146.

<sup>38</sup> Elizabeth C. Wilson, "Quality control in the public schools." *Educational Technology* 11, no.10 (1971): 29.

<sup>39</sup> Elizabeth C. Wilson, "Can the school become a center of inquiry? A design for institution building", *Perspectives for reform in teacher education* (1972): 28.

<sup>40</sup> Wilson, "Needed: A New Kind of Teacher", 13.

<sup>41</sup> Wilson, "Can the school become a center of inquiry?", 32; Wilson, "Needed: A New Kind of Teacher", 14.

For this work, Wilson received much praise, leading one professor of teacher education at Columbia University's Teachers College, to identify her in 1972 as "one of the leading public school educators in the nation".<sup>42</sup>

In January 1974, at the age of 61, Wilson attended a conference on Women in Educational Policy Making, in Denver Colorado and later co-authored an article, "Hierarchy, power and women in educational policy making", as the result of discussions at the meeting. The co-authors were Florence Howe, founder of Feminist Press, and leading figure in the contemporary Women's Studies curriculum movement and two professors of education.

While we can only conjecture about the extent of Wilson's participation in the co-authored essay, the writing extends many of her prior arguments and experiences into a feminist analysis. The article explored the way in which educational administration followed a corporate and military model, characterized by hierarchy and authoritarianism, led by men, and increasingly excluding women. Also excluded from such leadership models was the development of "the warmth and intimacy of some long-term personal relationships" which were necessary for the nurturing of true educational growth.<sup>43</sup> The authors argued that the power aspect of educational leadership needed to change from the authoritarian model to the type of power that would promote a person's "self-esteem, independence, awareness, aspiration and efficacy".<sup>44</sup>

Women needed to take on the leadership of this change by studying power relation in schools as a kind of participant-observer of the institution or what the authors called a "resident anthropologist".<sup>45</sup> Women were particularly well suited to the job of resident anthropologist since they were traditionally excluded from and had little investment in current power structures and so were not defensive about them. In addition, the

<sup>42</sup> Bruce Joyce, "Introduction to Wilson, Elizabeth. Can the school become a center of inquiry?," in eds. Bruce R. Joyce, and Marsha Weil, *Perspectives for reform in teacher education* (Toronto: Prentice-Hall, 1972), 23.

<sup>43</sup> Howe *et al.*, "Hierarchy, power and women", 5.

<sup>44</sup> Howe *et al.*, "Hierarchy, power and women", 6-7.

<sup>45</sup> Howe *et al.*, "Hierarchy, power and women", 13.

paper argued, “women seem to have a built-in natural interest in the health and welfare of or educational institutions”.

This experience of standing “outside oneself” could be risky for women, as challenging the existing power structures could make the “political kitchen” very hot, particularly for women who were already in marginalized positions.<sup>46</sup> But the work was also rewarding, as Wilson and her co-authors wrote:

it is fun to be caught up in the triumphs, rivalries, and passions that are the life blood of power. It can be very heady wine. And the requirement that one later articulates one's feelings and observations with a degree of objectivity and even with a sense of the absurd may be sobering, but it can also, in a quieter vein, be equally absorbing.<sup>47</sup>

In 1974, Wilson's work at Montgomery County changed from a formal curriculum director to a community-focused role where her task was “to build better bridges between local schools and communities”. The change was partially a result of her own desire for “less of an administrative burden” and partially a result of the district's need to connect central office experts with the community.<sup>48</sup>

After retirement in 1979, Wilson was involved in her Wellesley College Alumnae Club, and various charities.<sup>49</sup> She owned her own home in Washington DC and in 1968 had purchased a large summer house in northern Maine with a friend. She died in November 1994 at the age of 81.

## CONCLUSION

Elizabeth Cecil Wilson's interpretation of the world was largely informed by her transnational experiences, as one who spent much of her life as both an insider and an outsider, both part of and excluded from, her multiple contexts. Her early educational experiences were in

<sup>46</sup> Howe *et al.*, “Hierarchy, power sand women”, 14.

<sup>47</sup> Howe *et al.*, “Hierarchy, power sand women”, 13.

<sup>48</sup> Elizabeth Cecil Wilson alumna entry, 1974, Wellesley College.

<sup>49</sup> Elizabeth Cecil Wilson alumna entry, 1979, Wellesley College.

idealized communities—the American ex-patriate community of Shanghai in the 1920s, the academic worlds of her girls’ high school and women’s colleges, and her experiences teaching and leading in progressive schools. From these idealized communities, Wilson faced the authoritarian structures of military, UN and state public school systems. Facing the discrepancies between her vision of community and hierarchical structures, Wilson took on the experience of an “internal exile” and developed critiques of the oppressive structures that did not align with her vision of community. Adopting a feminist perspective late in life, Wilson argued that women’s experience of being internal exiles provided the ideal mechanism for reflective and community based school reform. Her vision rested on the importance of community engagement in the school, led by educators with a goal of “nourishing self-realization” and “building new alignments of power, communication, and expertise, as well as creating new definitions of community”.<sup>50</sup> Drawing on her own experience of inclusion and exclusion, she argued that personal reflection on and respect of different values would help to build community out of difference.

### Note on the author

KATE ROUSMANIERE is professor of the history of education at Miami University, Ohio, USA.

### REFERENCES

- Adams, Don. “Problems of reconstruction in Korean education.” *Comparative Education Review* 3, no.3 (1960): 27-32.
- Allatson, Paul, and Jo McCormack. “Introduction: Exile and social transformation.” *PORTAL Journal of Multidisciplinary International Studies* 2, no.1 (2005): 1-18.
- Appiah, Kwame. *Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers*. London: Penguin, 2000.
- Brazinsky, Gregg A. *Nation building in South Korea: Koreans, Americans, and the making of a democracy*. North Carolina: University of North Carolina Press, 2009.

<sup>50</sup> Wilson, “Needed: A New Kind of Teacher” 21.

- Coté, Joost. "Administering the medicine': progressive education, colonialism and the state." *History of Education* 30, no.5 (2001): 489-511.
- Cousins, Anthony D. *Mythologies of Internal Exile in Elizabethan Verse: Six Studies*. London: Routledge, 2018.
- Cremin, Lawrence. *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*. New York: Alfred A. Knopf, 1961.
- Fallace, Thomas. "Recapitulation theory and the new education: Race, culture, imperialism, and pedagogy, 1894-1916." *Curriculum Inquiry* 42, no.4 (2012): 510-533.
- Goodman, Joyce. "Cosmopolitan women educators, 1920-1939: inside/outside activism and abjection." *Paedagogica Historica* 46, no.1-2 (2010): 69-83.
- Guthrie, Gerard. "The failure of progressive paradigm reversal." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47, no.1 (2017): 62-76.
- Hannah, Norma B. "Shanghai: The Last of the Good Old Days." *Asian Affairs: An American Review* 2, no.3 (1975): 179-191.
- Hendricks, Elizabeth G. "Mildred McAfee Horton (1900-1994): Portrait of a Pathbreaking Christian Leader." *The Journal of Presbyterian History (1997-)* 76, no.2 (1998): 159-174.
- Horesh, Niv. "From Mudflats to Cyber-Hub? The Shanghai Experience, 1842-2009." *American journal of Chinese studies* (2009): 105-117.
- Huskey, James L. "The Cosmopolitan Connection: Americans and Chinese in Shanghai during the Interwar Years." *Diplomatic History* 11, no.3 (1987): 227-242.
- Joyce, Bruce. Introduction to Wilson, Elizabeth. "Can the school become a center of inquiry?" In *Perspectives for reform in teacher education*, edited by Brice R. Joyce and Marsha Weil. Toronto: Prentice-Hall, 1972.
- Kirchner Stone, Marie. "The Francis W. Parker School: Chicago's Progressive Education Legacy." In Semel, Susan and Alan R. Sadovnik. "Schools of Tomorrow," *Schools of Today: What Happened to Progressive Education. History of Schools and Schooling*. New York: Peter Lang Publishing, 1999.
- Laqua, Daniel. "Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order," *Journal of Global History* 6, no.2 (2011): 223-247.
- Lee, Jong Jag, Don Adams, and Catherine Cornbleth. "Transnational transfer of curriculum knowledge: A Korean case study." *Journal of Curriculum Studies* 20, no.3 (1988): 233-246.
- Lian, Xi. *Redeemed by fire: The rise of popular Christianity in modern China*. Connecticut: Yale University Press, 2010.
- López Zarzosa, Helia. "Internal Exile, Exile and Return: A Gendered View." *Journal of Refugee Studies* 11, no. 2 (1998): 189-198.
- Lueck, Amy J. "High School Girls: Women's Higher Education at the Louisville Female High School." *Ohio Valley History* 17, no.3 (2017): 44-62.

- Martin, Jane. "The hope of biography: the historical recovery of women educator activists." *History of Education* 32, no.2 (2003): 219-232.
- Matasci, Damiano, Miguel Bandeira Jerónimo, and Hugo Gonçalves Does. "Imperialism, internationalism, and education in Africa: connected histories." *Paedagogica Historica* (2021): 1-7.
- Mills, Angie. *The Story of the Shanghai American School, 1912-2008*. Shanghai: Shanghai American School Association, 2008.
- Mulholland, Vester M. "Cooperative Attack on Korean Educational Problems." *Virginia Journal of Education* (October 1953): 11-15.
- Murray, Melissa E. "Whatever happened to GI Jane: Citizenship, gender, and social policy in the postwar era." *Michigan Journal of Gender & Law* 9 (2002).
- Palmieri, Patricia A. "Here was fellowship: A social portrait of academic women at Wellesley College, 1895-1920." *History of Education Quarterly* 23, no.2 (1983): 195-214.
- Palmieri, Patricia A. "Patterns of achievement of single academic women at Wellesley College, 1880-1920." *Frontiers: A Journal of Women Studies* 5 (1980): 63-67.
- Popkewitz, Thomas. *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education and Making Society by Making the Child*. London: Routledge, 2008.
- Ramsey Loehr, Sandra. *Katharine Taylor and the Shady Hill School, 1915-1949*. Massachusetts: University of Massachusetts Amherst, 1989.
- Rosemary A. Barbera, "Internal exile: effects on families and communities." *Refuge: Canada's Journal on Refugees* (2008): 69-76.
- Rubin Suleiman, Susan. "Writing and internal exile in Eastern Europe: The example of Imre Kertész." In *The exile and return of writers from East-Central Europe: a compendium*, edited by John Neubauer and Borbála Zsuzsanna Török. Berlin: Walter de Gruyter, 2009.
- Sadovnik, Alan and Susan Semel, eds. *Founding mothers and others: Women educational leaders during the progressive era*. London: Springer, 2016.
- Said, Edward. *Reflections on Exile and Other Essays*. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
- Seth, Michael J. *Education fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. Hawaii: University of Hawaii Press, 2002.
- Sun Youzhong, "John Dewey in China: Yesterday and Today." *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 35.1 (1999): 69-88.
- Tyler, Louise L. *A Selected Guide to Curriculum Literature: An Annotated Bibliography*. Washington DC: National Education Association, Center for the Study of Instruction, 1970.
- Warner Dietz, Betty. "An Educational Adventure in Korea," *The American Teacher* 38, no.7 (April 1954).

- Wilkinson, Mark F. "The Shanghai American Community, 1937-1949." *New frontiers*. Manchester: Manchester University Press, 2017.
- Wilson, Elizabeth C. "Can the school become a center of inquiry? A design for institution building." *Perspectives for reform in teacher education* (1972): 23-28.
- Wilson, Elizabeth C. "Quality control in the public schools." *Educational Technology* 11, no.10 (1971): 25-29.
- Wilson, Elizabeth C. "Response and Responsibility in American Public Education." *Educational Horizons* 49, no.4 (1971).
- Wilson, Elizabeth C. "The Knowledge Machine." *Teachers College Record* 70, no.2 (November 1968).
- Wilson, Elizabeth Cecil. "Expanding Educational Frontiers." *Wellesley Alumnae Magazine* 39 (March 1955): 149.
- Wood, C.W. "Post-Liberation Problems in Korean Education." *The Phi Delta Kappan* 39, no.3 (1957): 115-118.
- Yamasaki, Yoko and Hiroyuki Kuno, eds. *Educational progressivism, cultural encounters and reform in Japan*. London: Taylor & Francis, 2017.
- Yeomans, Edward. *The Shady Hill school: The first fifty years*. Nebraska: Windflower Press, 1979.





# AUSTRALIAN WOMEN EDUCATORS' INTERNAL EXILE AND BANISHMENT IN A CENTRALISED PATRIARCHAL STATE SCHOOL SYSTEM

*El exilio interior y el destierro de las maestras australianas  
en un sistema escolar estatal centralizado y patriarcal*

Kay Whitehead<sup>a</sup>

Reception date: 13/02/2022 • Acceptation date: 18/09/2022

**Abstract.** This article explores Australian women teachers' struggles for equality with men from the late nineteenth to the mid-twentieth century. While Australia purported to be a progressive democratic nation, centralised patriarchal state school systems relied on women teachers to fulfil the requirements of free, compulsory and secular schooling. This study focuses on the state of South Australia where women were enfranchised in 1894, far ahead of European countries. However, women teachers were subjected to internal exile in the state school system, and banished by the marriage bar. The article begins with the construction of the South Australian state school system in the late nineteenth century. The enforcement of the marriage bar created a differentiated profession of many young single women who taught prior to marriage; a few married women who required an income; and a cohort of senior single women who made teaching a life-long career and contested other forms of subordination to which all women teachers were subject. Led by the latter group, South Australian women teachers pursued equality in early twentieth century mixed teachers unions and post-suffrage women's organisations; and established the Women Teachers Guild in 1937 to secure more equal conditions of employment. The paper concludes with the situation after World War Two when married women were re-admitted to the state school system to resolve teacher shortages; and campaigns for equal pay gathered momentum. In South Australia, the marriage bar was eventually removed in 1972.

**Keywords:** Women teachers; Marriage bar; Patriarchy; Centralised state school system.

---

<sup>a</sup> UniSA Education Futures, University of South Australia, Level 1 De Lissa building, Magill campus, 5072 Adelaide, Australia. kaywhitehead88@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-2139-151X>

**Resumen.** *Este artículo explora las luchas de las maestras australianas por la igualdad con los hombres desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Aunque Australia pretendía ser una nación democrática progresista, los sistemas escolares estatales patriarcales centralizados dependían de las maestras para cumplir con los requisitos de la escolarización gratuita, obligatoria y laica. Este estudio se centra en el estado de Australia Meridional, donde las mujeres obtuvieron el derecho al voto en 1894, muy por delante de los países europeos. Sin embargo, las maestras fueron sometidas a un exilio interior en el sistema escolar estatal, y desterradas por la barrera matrimonial. El artículo comienza con la construcción del sistema escolar estatal de Australia del Sur a finales del siglo XIX. La aplicación de la prohibición del matrimonio creó una profesión diferenciada de muchas mujeres jóvenes y solteras que enseñaban antes de casarse; unas pocas mujeres casadas que necesitaban un ingreso; y una cohorte de mujeres solteras de edad avanzada que hicieron de la enseñanza una carrera para toda la vida e impugnaron otras formas de subordinación a las que estaban sujetas todas las maestras. Encabezadas por este último grupo, las profesoras de Australia del Sur persiguieron la igualdad en los sindicatos mixtos de profesores de principios del siglo XX y en las organizaciones de mujeres posteriores al sufragio, y crearon el Women Teachers Guild en 1937 para garantizar unas condiciones de empleo más igualitarias. El documento concluye con la situación después de la Segunda Guerra Mundial, cuando las mujeres casadas fueron readmitidas en el sistema escolar estatal para resolver la escasez de maestros; y las campañas por la igualdad de salarios cobraron impulso. En Australia Meridional, la prohibición del matrimonio se eliminó finalmente en 1972.*

**Palabras clave:** *Maestras; Prohibición del matrimonio; Patriarcado; Sistema escolar estatal centralizado.*

In 1940, a professor of History and Political Science at the University of Adelaide, South Australia, opined that “two opposed conceptions of society face the world – the totalitarian and the democratic” and asked “how is Australia meeting the totalitarian challenge in the sphere of education”.<sup>1</sup> His concern was that “state educational systems are so completely centralised ... that it would not be hard for a totalitarian administration to control teaching”. He did not advocate decentralization nor did he focus on teachers’ working conditions, but called upon schools and universities to “uphold democratic ideas of tolerance, of equal

<sup>1</sup> Garnet Portus, “The totalitarian challenge to Australian education”, *The Australian Quarterly*, 12 no. 4 (1940): 75.

opportunities, of the importance of the individual” and “the independence of judgement that is necessary for citizenship”.<sup>2</sup>

Women teachers underpinned Australian state school systems, but it is unlikely that the professor had them in mind. Instead of equal opportunities, the scholarship on Australian women teachers demonstrates that centralised patriarchal state school systems “used rigid official policy, both at the level of convention and specific rules and regulations, to exclude women from the service and restrict their equal promotional opportunities” from the late nineteenth century.<sup>3</sup> Women had fewer opportunities than men to qualify as teachers. Whereas men were promoted to positions of increasing authority and salary, women were poorly paid and assigned to one-teacher rural schools (*escuela unitaria*) far from their families; and mixed classes in graded schools (*escuela graduada*).<sup>4</sup> At the same time, enfranchised Australian women teachers were exercising the independence of judgement that is necessary for citizens in a democratic society. Indeed, they were agents of change in schools, teachers unions and social movements.<sup>5</sup>

Scholarship on Spanish teachers which has been published in English indicates some commonalities with their Australian counterparts. For example, provisions for Spanish women to qualify as teachers were restricted.<sup>6</sup> Both Spanish and Australian men tended to move from rural

<sup>2</sup> *Ibid*, 77.

<sup>3</sup> Noeline Kyle, “Woman’s ‘natural mission’ but man’s real domain: the masculinisation of the state elementary teaching service in New South Wales”, eds Sandra Taylor and Miriam Henry *Battlers and bluestockings: women’s place in Australian education* (Canberra: Australian College of Education, 1988), 29.

<sup>4</sup> Marjorie Theobald, *Knowing women: origins of women’s education in nineteenth-century Australia*. (Melbourne: Cambridge University Press, 1996); Kyle, “Woman’s natural mission”, 29-30; Kay Whitehead, “Vocation, career and character in early twentieth century women teachers’ work in city schools”, *History of Education*, 34, no. 6 (2005): 579-597.

<sup>5</sup> Lynne Trethewey, “Either you have misunderstood the directions, or you are not playing the game’: South Australian women in educational administration 1900-1960”, *Journal of Educational Administration and History*, 38 no. 1 (2006): 1-18; Lynne Trethewey and Kay Whitehead, “The city as a site of women teachers’ post-suffrage political activism: Adelaide, South Australia”, *Paedagogica Historica*, 39 no. 1 /2 (2003): 107-120.

<sup>6</sup> Víctor García Hoz, “The education of teachers in Spain”, *Journal of Educational Research*, XLIII no. 8 (1950): 561-570; Narciso de Gabriel, “The entrance of women into the teaching profession in Spain (1855-1940)”, *History of Education*, 43 no. 3 (2014): 334-355.

to city schools during their careers.<sup>7</sup> However, Spanish women teachers “fulfilled the feminine role assigned to mothers” and were subordinate to headmasters.<sup>8</sup> By the late nineteenth century, some Spanish and Australian women teachers were headmistresses and school inspectors.<sup>9</sup> Likewise, Spanish women educators were agents of change, pending twentieth century democratic and totalitarian politics.<sup>10</sup> Nevertheless, there are crucial differences. Australian state school systems were secular, and religious affiliation was not a determining factor in teachers’ careers. In stark contrast, the profound influence of the Catholic Church in women teachers’ lives is a dominant theme in histories of education in Spain.<sup>11</sup> The dramatic shifts between democracy and totalitarianism in Spain were not experienced in Australia. Australian women teachers were not subjected to the same exile and banishment as their Spanish counterparts, but their subordinate positions might be understood as “internal exile” or “displacement” (including geographical) from leadership and professional status. Unlike Spanish women teachers, Australian women teachers were also banished by marriage bars to their employment in state school systems, making marital status a determining factor in their lives and work.<sup>12</sup> Marriage

<sup>7</sup> Kira Mahamud and M.<sup>a</sup> José Ruiz-Tunes, “Reconstructing life histories of Spanish primary teachers”, *History of Education*, 43 no. 6 (2014): 793-819.

<sup>8</sup> Sonsoles San Roman Gago, “The Spanish schoolmistress: from tradition to modernity”, *Paedagogica Historica*, 36 no. 2 (2000): 584; Sonsoles San Roman, “Professional identities of teachers during the social transformation toward democracy in Spain”, eds. Regina Cortina and Sonsoles San Roman *Women and teaching: global perspectives on the feminisation of a profession*, (New York: Palgrave Macmillan, 2006), 23-50.

<sup>9</sup> Narciso de Gabriel, “The entrance of women”, 349-350; Miguel Roca and Juan Marti, “The pedagogical foundations of primary school inspector Leonor Serrano (1919-1939)”, *Paedagogica Historica*, 54 no. 3 (2018): 338-354; Kay Whitehead, “Troubling gender relations with the appointment of ‘that lady inspector’ in post-suffrage South Australia” eds. T. Allender and S. Spencer, *“Femininity” and the history of women’s education* (Palgrave Macmillan, Cham Switzerland, 2021), 89-118.

<sup>10</sup> Consuelo Flecha Garcia, “Education in Spain: close-up of its history in the twentieth century”, *Analytical Reports in International Education*, 4 no. 1 (2011): 17-42; M. de Mar del Pozo Andres and Sjaak Braster, “The reinvention of the new education movement in the Franco dictatorship (Spain, 1936-1976)”, *Paedagogica Historica*, 42 no. 1-2 (2006): 109-126.

<sup>11</sup> Aida Terron, Josep Comelles and Enrique Perdiguero-Gil, “Schools and health education in Spain during the dictatorship of General Franco (1939-1975)”, *History of Education Review*, 46 no. 2 (2017): 208-223; Roca and Marti, “The pedagogical foundations”, 339; M.<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés and Sjaak Braster, “The reinvention of the new education movement”, 126.

<sup>12</sup> Marjorie Theobald, “And gladly teach? The making of a woman’s profession”, eds Elizabeth Smyth and Paula Bourne *Women teaching, women learning: historical perspectives* (Toronto: Inanna Publications and Education Inc, 2006), 65-84; Kay Whitehead, “The spinster teacher in Australia from the

bars also existed in English-speaking countries such as Canada, Great Britain and the United States.<sup>13</sup>

My article adopts a feminist approach to explore internal exile and banishment in Australian women teachers' lives and work in state school systems. Although centralised patriarchal state school systems were similar throughout Australia, I focus on women teachers in the state (or province) of South Australia where legislation for secular and compulsory primary schooling was enacted in 1875; and the marriage bar was not removed completely until 1972. Sources include annual reports, publications and correspondence files of the South Australian education department, magazines of three teachers' unions, and newspapers. Although most of these texts were produced by men, I pay attention to women's voices. My objective is to highlight women educators' agency in circumventing the multiple forms of discrimination to which they were subject in their struggles for equality in the profession.

The first section of the article describes the geographic, political and social context of South Australia along with the construction of the late nineteenth century state school system. Women teachers were not only relegated to subordinate positions but also required to resign when they married. The enforcement of a marriage bar generated a "three-caste system" of women teachers.<sup>14</sup> Most young women taught for a few years before marriage ended their careers and a few married women without economic support were permitted to teach. The third group of single women made teaching a life-long career and emerged as leaders in the quest for equality in the profession. The second section explores women teachers' collective action and the impact of World War One on their working conditions. The third section discusses masculinisation and

---

1870s to the 1960s", *History of Education Review*, 36 no. 1 (2007): 1-17; Marjorie Theobald and Donna Dwyer, "An episode in feminist politics: The Married Women (Lecturers and Teachers) Act, 1932-47", *Labour History*, 76 (1999): 59-77; Donna Dwyer, "Justice at last? The Temporary Teachers Club and the Teaching Service (Married Women) Act 1956", *Labour History* 91 (2006): 151-168.

<sup>13</sup> Sheila Cavanagh, "Female teacher gender and sexuality in twentieth century Ontario, Canada" eds Rebecca Coulter and Helen Harper *History is hers: women educators in twentieth century Ontario* (Calgary: Detselig Enterprises Ltd., 2005), 111-134; David Donahue, "Rhode Island's last holdout: tenure and married women teachers at the brink of the women's movement", *History of Education Quarterly*, 42 no. 1 (2002): 50-74; Alison Oram, *Women teachers and feminist politics 1900-1939*. (Manchester: Manchester University Press, 1996).

<sup>14</sup> Theobald, "And gladly teach?" 67.

tensions in South Australia's teaching workforce which were exacerbated by economic depression in the early 1930s. In 1937, the majority of South Australian women teachers broke away from the mixed teachers union and formed the feminist Women Teachers' Guild. Between 1937 and 1951, the Women Teachers' Guild was the dominant voice for women teachers and the fourth section explores its relationship with the education department and mixed teachers union during World War Two. The unions amalgamated in 1951 and the final section articulates women's ongoing struggles for equality when acute teacher shortages necessitated the employment of married women. Whereas teaching was constructed as single women's work in the late nineteenth century, it transformed into married women's work in the post-war era. The marriage bar was eventually deleted from the regulations in 1972.

#### “IN ANY MIXED SCHOOL, THE PRINCIPAL MUST BE A MASTER”

South Australia was a British colony from 1836 and Aboriginal people were dispossessed of their lands by British Protestant families who were guaranteed freedom of religion. Additionally, German Lutherans who were escaping religious persecution constituted 10% of the population. The Catholic Church served less than 15% of the population and was politically, economically and socially weaker than elsewhere in Australia. When a democratic national government was formed in 1901, South Australia became a state but maintained its responsibility for education.<sup>15</sup>

Geographically, South Australia is approximately twice the size of Spain with much of the land in the north of the state being desert. Adelaide was designated as South Australia's capital city in 1836 and remained the only city and the political, administrative, commercial and educational centre for the following 150 years. However, about 75% of people were living outside metropolitan Adelaide when legislation for compulsory and secular schooling was passed by the South Australian government in 1875. State schooling became free in 1891. The Catholic and Lutheran churches opposed the secular component, referring to state schools as “godless institutions”, but they were not sufficiently

<sup>15</sup> David Hilliard and Arnold Hunt, “Religion”, ed. Eric Richards *The Flinders history of South Australia: social history* (Adelaide: Wakefield Press, 1986), 194-234.

powerful to affect the legislation and they did not receive government funding. More than 70% of white children between the ages of seven and thirteen attended the free, compulsory and secular state schools.<sup>16</sup>

Inspector general Hartley led the state school system until 1896. A mixed training college was opened in Adelaide in 1876, and an all-male inspectorial system was established to supervise state schools and teachers. The central office of the education department in Adelaide controlled all teachers' appointments and transfers between schools. Furthermore, teachers were required to state in writing their willingness to teach in any part of South Australia at any point in their career. This requirement for teachers' mobility became the source of tremendous tension regarding the employment of married women teachers in the twentieth century.<sup>17</sup>

Inspector general Hartley created two categories of schools. "Provisional" schools (*escuela unitaria*) with fewer than 20 boys and girls were located in the thinly populated rural areas furthest from Adelaide. The vast majority of provisional teachers were young women who served a brief apprenticeship but were not qualified. Their meagre salaries assumed that they were not supporting family members and would teach for about five years before marriage. They were excluded from employment upon marriage, but the marriage bar was not formalised in the regulations. Most provisional teachers were denied opportunities to qualify as teachers. Living far from their families and from Adelaide, they were professionally, socially and geographically exiled. Nevertheless, their wages facilitated a measure of independence so as to make marriage a choice rather than an economic necessity. And aside from a yearly inspector's visit, each provisional teacher had relative autonomy to deliver the centrally mandated secular curriculum in her one-room school.<sup>18</sup>

Inspector general Hartley designated mixed schools with more than 20 students as "public" schools (*escuela graduada*) and they were staffed by qualified teachers. Public schools were erected in more populated

---

<sup>16</sup> Pavla Miller, *Long division: state schooling in South Australian society*. (Adelaide: Wakefield Press, 1986), 37-56.

<sup>17</sup> Whitehead, "Troubling gender relations", 99-101.

<sup>18</sup> Whitehead, "The spinster teacher", 3, 5; Kyle, "Woman's natural mission", 29-30.

rural districts and metropolitan Adelaide, and in most cases the education department also built a house for the head teacher who was assumed to be a married man with a family. Most public schools comprised a headmaster and one or two women teachers, and classes were mixed. The headmaster taught the older children and women teachers had an extra task of teaching sewing to the girls. A few large public schools in Adelaide were divided into boys, girls and infants departments. Public teachers' working conditions were based on men's life trajectories from youth to the compulsory retirement age of 70, assuming that they would pursue a "service ladder" of ascending levels of occupational responsibility, salary and prestige. Men's "breadwinner" salaries reflected their social obligations to marry and support a wife and family. The highly-regulated service ladder for men commenced with qualification at the training college in Adelaide, and then appointments as teachers and then headmasters of rural public schools of increasing size and responsibility, followed by metropolitan schools in Adelaide. Promotion along the service ladder was by seniority and pedagogical expertise as assessed by inspectors. The pinnacle of a man's career was to be headmaster of a large divided school in Adelaide, and a few headmasters became inspectors.<sup>19</sup>

Inspector general Hartley claimed that the training college attracted women of superior attainments compared with men, but their separate and inferior service ladder was bound by conventions and regulations that protected men's careers and ensured that no women would be placed in a position of authority over men. For example, women teachers in public schools were excluded from leadership by the regulation: "Should the average attendance be higher than 100 [subsequently reduced to 30], in any mixed school, the principal must be a master".<sup>20</sup> Most women worked as teachers in rural and then metropolitan schools led by headmasters until marriage ended their employment. Their "living wage" assumed they had no dependents and that teaching would not be a life-long career. For the small cohort of women who did not marry, promotion to schools in Adelaide enhanced their professional status.

<sup>19</sup> Whitehead, "Vocation, career and character", 579-589; Theobald, *Knowing women*, 149, 156-161.

<sup>20</sup> "Education Regulations", *South Australian Parliamentary Papers* 1876, no. 21, 2, 4-7 (Hereafter SAPP).



Only a handful of women attained the position of infant mistress or headmistress of the girls' department in a large divided school. They were also subordinate to the headmaster.<sup>21</sup>

In essence, the centralised patriarchal state school system was structured so that most men became headmasters and women were exiled to subordinate positions as teachers in provisional and public schools. By 1889, there were 252 public schools and 288 provisional schools in South Australia; and 1,076 state school teachers, 62% of whom were women. More than 50% of the men were headmasters in public schools, and almost all women were either qualified public teachers or unqualified provisional teachers.<sup>22</sup> In stark contrast to Spain where 48% of women teachers were married in 1885, the enforcement of the informal marriage bar constructed teaching as an occupation for married men and single women.<sup>23</sup> Most young provisional and public women teachers taught for a few years prior to marriage. A miniscule number of married women (mostly widows) were permitted to teach. Women who advanced along the service ladder gravitated to Adelaide so that there was a cohort of qualified, senior in terms of age and experience, single women teachers in metropolitan schools, but subject to male leadership. Compared with young provisional teachers in rural schools, they had less autonomy in their daily work, but they had access to more congenial living arrangements, social, professional and political networks in the capital city. These senior women teachers demonstrated their agency and ambition in ascending the service ladder but the education department's regulations stated that that "teachers are enjoined not to take part in political affairs, otherwise than by exercise of the franchise".<sup>24</sup>

Women in Adelaide schools circumvented sanctions against political participation by joining professional and socio-political organisations and contesting gendered inequalities. Headmistress Catherine Francis was the first woman to present a paper to the South Australian Teachers

<sup>21</sup> Whitehead, "Vocation, career and character", 586-589.

<sup>22</sup> Miller, *Long division*, 371-372.

<sup>23</sup> De Gabriel, "The entrance of women", 352.

<sup>24</sup> "Education regulations 1885", *SAPP* 1885, no. 34, 3.

Association in 1888, and decried women's workloads.<sup>25</sup> An anonymous letter to the press supported her grievances and argued that "women need the suffrage in order that they may obtain fair consideration in the schools and other public institutions".<sup>26</sup> The letter was timely as the women's suffrage movement was gathering momentum in South Australia. South Australian women won suffrage in 1894 and paved the path for all Australian white women to achieve suffrage in 1901, thereby contributing to the nation's reputation as a progressive democracy.<sup>27</sup>

Inspector general Hartley's accidental death in 1896 necessitated the appointment of another inspector and the pro-suffrage minister of education decreed that it must be a woman. Adelaide's senior headmasters (and potential inspectors) and the new mixed but male-dominated South Australian Public Teachers Union (SAPTU) were outraged. Buoyed by the suffrage, the senior women responded that "they were proved to be quite competent to take part in making their own laws, educational or otherwise".<sup>28</sup> Headmistress Blanche McNamara won the position as the first woman inspector in an Australian state school system. McNamara contracted tuberculosis, however, and died in 1900. The woman inspector's position was subsequently withdrawn.<sup>29</sup> Although women's suffrage had not resulted in fair consideration for women teachers, they were enfranchised and emboldened to act collectively in the early twentieth century.

### "STIRRINGS AMONGST THE WOMEN"

Inspector general Hartley was replaced by a more conservative administration that eroded women teachers' working conditions. Class sizes were increased and the positions of headmistress and infant mistress were abolished in 1900. They were replaced by "chief assistants" with reduced salaries and status, thereby consolidating headmasters' authority.<sup>30</sup> In 1903, drastic reductions in teachers' salaries generated widespread discontent.

<sup>25</sup> *Observer*, September 8, 1888, 35; *Education Gazette*, October 1888, 80.

<sup>26</sup> *Register*, September 11, 1888, 7; *Evening Journal*, September 15, 1888, 7.

<sup>27</sup> Whitehead, "Troubling gender relations", 99-104.

<sup>28</sup> *Evening Journal*, January 21, 1897, 5; *Advertiser*, January 21, 1897, 7.

<sup>29</sup> Whitehead, "Troubling gender relations", 104-114.

<sup>30</sup> "Education regulations", *SAPP* 1901, no. 37, 13.

Men's grievances were canvassed at SAPTU's annual conference in July 1903 but the women were ignored.<sup>31</sup>

In August 1903, women teachers in Adelaide schools formed the Women Assistants Association and affiliated with SAPTU. Their aims were: "To combine for mutual benefit and improvement; to discuss professional subjects with the aim of helping each other; to protect the interests of all women teachers".<sup>32</sup> The group soon reconfigured as the Women Teachers Association (WTA) to include all women in the state school system. However, SAPTU and the WTA were based in Adelaide. Their location facilitated access to the government and education department's centralised administration but marginalised rural teachers from active participation. SAPTU was led by senior members of the profession in metropolitan schools, namely primary school headmasters; and senior single women teachers led the WTA.

In 1906, WTA president Lizzie Hales proposed the first motion from women teachers at SAPTU's annual conference. Acknowledging the implications of the marriage bar with a little humour, the WTA demanded equal pay and equal service ladders.

The woman who sought work in the higher branches of the profession meant to make teaching her life-work, unless, of course, she met a man with £1,000 a year and a motor car (laughter and cheers). Teaching would be her life-work as much as a married man's life-work and she would pursue her calling for two reasons – because she was progressive and because the state of her finances compelled her to do so. As regards training, women received the same scholastic and theoretical training as men, and in many of the big schools received a more diversified practical experience. Women therefore, asked for the same remuneration as men, and demanded that they should be judged by their capability and not by their sex.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> *Education Gazette*, July 1903, 110.

<sup>32</sup> *Education Gazette*, September 1903, 130.

<sup>33</sup> *Education Gazette*, July 1906, 171-172.

In essence, South Australia's women teachers were deploying discourses of professionalism by claiming teaching as a life-work and the same service ladders and salaries as men. The motion was passed at the conference but SAPTU's all-male governing council contained this threat to male privilege by "resolving to take no action".<sup>34</sup> SAPTU council deployed this strategy frequently to block women for the following thirty years.

WTA activism was wide-ranging, commencing with Lizzie Hales' election as the first woman on the SAPTU council. In 1909, the WTA affiliated with the post-suffrage Women's Non-Party Political Association (WNPPA) and Hales presented a paper on equal pay. The WTA used its central location in Adelaide to collaborate with women's organisations to advance women and girls' interests.<sup>35</sup> WTA representatives also made formal deputations to the director (formerly inspector general) of education. For example, the establishment of four state high schools in Adelaide prompted a deputation requesting headmistresses for their girls' departments and more chief assistants in large primary schools.<sup>36</sup> This deputation was not successful. With only 22 chief assistants among 1,200 women teachers, the women argued that there was "practically nothing for the brilliant, the ambitious, the progressive woman to aspire to" in the state school system.<sup>37</sup>

The outbreak of World War One coincided with the introduction of a new education act which introduced full-time attendance for all white children to the age of 14. The category of "provisional" school was abolished and teachers in one-room schools (*escuela unitaria*) were reclassified as public teachers, but the impediments to their careers did not diminish.<sup>38</sup> Australia entered the war to support the British, and the enlistment of many men led to a shortage of teachers. Qualified married women teachers were recruited as "temporary" teachers pending the men's return from the war. The marriage bar was formalised in the 1915

<sup>34</sup> *Education Gazette*, January 1907, 31.

<sup>35</sup> Trethewey and Whitehead, "The city as a site", 110-113.

<sup>36</sup> WTA to director, August 5, 1914, GRG 18/2/1914/1969, State Records of South Australia (Hereafter SRSA).

<sup>37</sup> *SA Teachers' Journal*, September 1916, 27.

<sup>38</sup> Miller, *Long division*, 152-153.

Education Act to ensure their temporary status. The education department established the Schools Patriotic Fund and also increased the size of classes to sixty students.<sup>39</sup>

In 1915, the WTA was reconstituted as the Women Teachers Progressive League (WTPL) with high school teacher Adelaide Miethke as president and Phebe Watson as secretary. Both also represented women on SAPTU council. Miethke was “one of the strongest lady teachers” in the state school system and organised the Schools Patriotic Fund from 1914-1918.<sup>40</sup> Men in SAPTU acknowledged Miethke as “a fine organiser, a tireless worker and a fearless fighter”.<sup>41</sup> Phebe Watson was the “mistress of method” at the training college and prepared teachers for one-room schools. Whereas Miethke was the public advocate for women, “Miss Watson does not seek the limelight but she wields a fine influence ... In union matters she chooses to be the head rather than the hands or the voice”.<sup>42</sup> Watson contributed regularly to the *SA Teachers' Journal*, supporting young women teachers and reporting on WTPL activism. Miethke and Watson were life-long friends and integral to “stirrings amongst the women” for more than three decades.<sup>43</sup>

The WTPL's first conference in 1915 was addressed by the president of the WNPPA. Women teachers adopted an incremental approach to salary disparities with equal pay as their ultimate goal. In keeping with WTPL nomenclature, they endorsed student-centred pedagogies such as the Montessori approach, and argued for smaller classes and better school facilities. Improved working conditions for young women in one-teacher schools was another priority but the WTPL did not comment on the formalisation of the marriage bar or the employment of married women as temporary teachers.<sup>44</sup> Whatever members' personal views, the WTPL usually refrained from public comment about marital status but was well aware of its significance in the social construction of

<sup>39</sup> *Express and Telegraph*, December 7, 1915, 4; WTPL to Director, May 15, 1915, GRG 18/2/1915/1306, SRSA.

<sup>40</sup> Quoted in Trethewey and Whitehead, “The city as a site”, 116.

<sup>41</sup> *SA Teachers' Journal*, August 1920, 24.

<sup>42</sup> *Ibid*, 45.

<sup>43</sup> *SA Teachers' Journal*, April 1919, 80.

<sup>44</sup> Trethewey and Whitehead, “The city as a site”, 113-119.

femininity. In Australia, marriage and motherhood together were represented as the peak of femininity or women's natural destiny. Married women had more status than single women; and age played a very important role so that young women were deemed marriageable and older women not so. The marriage bar not only generated the latter group of teachers but also facilitated the equation of teaching with spinsterhood. The contentious image of the never-married "old maid" or "spinster" as a failed woman was inevitably associated with South Australia's women teachers who were the largest group of women in professional employment. Given the negative connotations of their marital status, WTPL activists rarely entwined teaching with the maternal sphere.<sup>45</sup> Instead, they prioritised salaries and a service ladder that empowered women to maintain the status and attributes of a profession.

Well aware of the competing demands for government funds to support the war, a WTPL deputation in 1917 asked the director for a "living minimum wage". Women teachers in one-room schools earned "less than the daily wage of a washerwoman". Qualified women had to work for seven years to attain the same salary as the lowest paid male teacher. Some senior women including Phebe Watson at the training college were paid less than a male teacher at the beginning of his career. WTPL representatives claimed that women were "bearing the brunt of the extra work entailed by the enlistment of men" and their increased workloads were taking a physical and mental toll: "If further proof were needed one only has to compare the faces of a group of women teachers with those of any other group of the same age – the latter youthful, careless, the other strained, set, prematurely aged".<sup>46</sup> This description invoked the stereotypical imagery of the spinster teacher and representatives added that teaching compromised women's natural destiny of marriage and motherhood.

It was a well-known fact that women teachers, passing their days among juveniles, and too worn out after a day's work to figure much in adult society – or to figure to advantage, after two or three years find themselves practically shut off from matrimonial

<sup>45</sup> Whitehead, "The spinster teacher", 1- 9; Oram, *Women teachers*, 8-11, 47-52; Cavanagh, "Female teacher gender and sexuality", 111-134.

<sup>46</sup> WTPL to Director, May 15, 1915, GRG 18/2/1915/1306, SRSA.

prospects. Their higher education, their very training (to command – to assert themselves) are further deterrents.<sup>47</sup>

Given this dilemma, the women asked for a salary that enabled them to work and live in the manner befitting a profession: “We plead that women teachers shall be freed from financial stress ... Work which demands such mental freshness as teaching should carry with it a natural right to relaxation, intellectual, artistic and physical”.<sup>48</sup> None of the women teachers’ arguments persuaded the director to increase their salaries during the war years. However, the 1920s and 1930s were decades of progress and setbacks for South Australia’s women teachers.

#### “MASCULINITY OF DEPARTMENTAL PERSONNEL”

The interwar years began positively with the appointment of a progressive administrator, director McCoy, in 1919, and modest salary increases in 1920. McCoy reinstated infant departments, appointed and empowered infant mistresses in large metropolitan schools, and elevated the newly appointed inspector of infant departments, Lydia Longmore, to the same rank as men who inspected mixed schools. Longmore was a passionate advocate of Montessori education. In 1924, McCoy created six metropolitan boys and girls “central schools” and appointed headmistresses and chief assistants in the latter. He selected Adelaide Miethke as inspector of girls’ departments in central and high schools. In essence, women’s service ladder expanded under McCoy’s leadership and the WTPL rejoiced in his support.<sup>49</sup>

Although inspectors retained their SAPTU membership, it was customary for them to withdraw from official positions. Miethke resigned as WTPL president but did not forsake women teachers. Combining with Phebe Watson as secretary, Miethke used her leadership of the National Council of Women (NCW) and other women’s organisations to advance women teachers’ struggles for equality. The NCW became the most influential post-suffrage organisation in Australia and Miethke and

<sup>47</sup> Ibid.

<sup>48</sup> Ibid; Whitehead, “Vocation, career and character”, 589-591.

<sup>49</sup> *SA Teachers’ Journal*, October 1922, 205; Trethewey, “Either you have misunderstood the directions”, 4-7.

Watson exemplified women teachers' interlocking professional and socio-political networks in metropolitan Adelaide.<sup>50</sup>

SAPTU entered a new sphere in 1924 when the union was granted registration in the South Australian Arbitration Court to prosecute salary claims.<sup>51</sup> However, headmasters dominated SAPTU council and men ruled the industrial court. In 1925, SAPTU president Gartrell, headmaster Skitch and headmistress Lizzie Lamb presented the teachers' cases. Lizzie was headmistress of Norwood Girls' Central school and WTPL president. Her evidence highlighted the WTPL's incremental stance regarding equal pay, and was endorsed by Gartrell and director McCoy. Lizzie Lamb proposed that female salaries should be 80% of male salaries. She stated that teaching was women's work, and that women had the same qualifications and performed the same work as men. She claimed that women taught infants better than men; that child-centred education demanded more effort from teachers than traditional methods; and that teaching compromised their marriageability.<sup>52</sup> Here, she was hinting that never-married women were career teachers like men. Given that men's salaries were based on a breadwinner family wage, Lamb was interrogated about women's family responsibilities and responded that some women were supporting dependents. The outcome of the 1925 salaries award was that most women's salaries were set at 80%, resulting in substantial increases.<sup>53</sup> South Australian women teachers were still subject to many forms of internal exile but the 1920s were halcyon days compared with the following decades.

Director McCoy died in 1929. His replacement, director William Adey was a traditionalist who sympathised with headmasters and stated that he would "certainly not sacrifice the dignity of the men".<sup>54</sup> Adey immediately strengthened headmasters' authority over headmistresses and chief assistants. Next, the onset of economic depression proved disastrous for women teachers. Director Adey dismissed all temporary (married

<sup>50</sup> Trethewey and Whitehead, "The city as a site", 116-119.

<sup>51</sup> Adrian Vicary, *In the interests of education: a history of teacher unionism in South Australia*. (St Leonards: Allen & Unwin 1997), 52-54.

<sup>52</sup> *SA Teachers' Journal*, July 1925, 1104-1112; *Observer*, October 24, 1925, 47; *News*, March 3, 1926, 5.

<sup>53</sup> *SA Teachers' Journal*, November 1925, 4-6, 11.

<sup>54</sup> Quoted in Trethewey, "Either you have misunderstood the directions", 8.



women) teachers and economised by not replacing headmistresses and chief assistants who resigned. The government cut teachers' salaries by 10% in 1930 and a further 15% in 1931. State school teachers' compulsory retirement age was reduced from 70 to 65 for men and 60 for women.<sup>55</sup> The WTPL protested that these measures constituted "a crushing blow to our treasured status, a status so highly prized and sought", and recalled that "South Australia was the first to grant women's suffrage. But even in less progressive countries Mussolini stated that women should have equal opportunities".<sup>56</sup>

There were other factors impacting women teachers in the 1930s, including the increasing masculinisation of South Australia's teaching workforce. Whereas women constituted about 70% of state school teachers in 1900, they were less than 50% by the mid-1930s.<sup>57</sup> From 1926, many qualified (and costly) men were commencing their careers in one-room schools which constituted 53% of South Australia's primary schools. Men's service ladder became over-crowded so that many were still located in one-room schools when they married and required a family home. However, there were not enough residences attached to these schools. Director Adey conceded that "the rapid increase in the masculinity of Departmental personnel is not in the best interests of either the mobility or the economy of the department".<sup>58</sup> Although the "preponderance of men" displaced young women from one-room schools and impacted on women teachers in mixed schools because they had to teach sewing and physical education to the girls in men's classes as well as their own, Adey's focus was men's careers. He responded by admitting fewer men to the training college with the flow-on effect of alleviating pressure on their service ladder.<sup>59</sup>

Amidst anxieties about men's service ladder and salary losses generated by the economic depression, there was little empathy for women teachers from Adey and even less from SAPTU's leadership whose

<sup>55</sup> Vicary, *In the interests of education*, 64-68; Trethewey, "Either you have misunderstood the directions", 11.

<sup>56</sup> WTPL to Director, July 1931, GRG 18/2/1931/1008, SRSA.

<sup>57</sup> Miller, *Long division*, 372.

<sup>58</sup> *News*, July 11, 1940, 4; "Report of the Minister of Education, 1939", *SAPP* 1940, no. 44, 7, 33.

<sup>59</sup> Miller, *Long division*, 212.

perspectives matched those of the director. In 1930, SAPTU's president, Peter Corry, asserted that "woman's place was in the home" and expressed deep-seated fears about women teachers' presence in SAPTU. Notwithstanding the masculinisation of the teaching workforce, he stated that "the men have been afraid for many years that the women would arise in their might, use their numbers and utterly swamp them".<sup>60</sup> Corry's statements were indicative of a growing backlash against women who did not marry. As this article has shown, the centralised patriarchal structures and processes in the state school system, including the marriage bar, had paradoxically generated a cohort of socially and economically independent senior women teachers in metropolitan schools who flouted women's natural destiny and were active unionists. In the inter-war years, Corry's patriarchal stance was invigorated by sexologists and psychologists who proposed that heterosexuality in marriage was essential to women's health and happiness. These ideas were evident in a vicious letter to the press about South Australia's women teachers:

They cling tenaciously to their positions as some compensation for that which they have missed, and the joys which would have been theirs in the bonds of matrimony ... Such women are, indeed, a pathetic spectacle and the [education] department would be doing a kindly action if it pensioned them off at 40 and let them live in seclusion in some remote region.<sup>61</sup>

Corry was utterly opposed to increasing the representation of women on SAPTU council and the salaries committee. Convinced that SAPTU had not represented their interests fairly during the economic depression, the WTPL dissolved as a formal structure and affiliated as seven separate women teachers' organisations, thereby increasing the number of women on SAPTU council.

Antagonism between men and women teachers flared when SAPTU endeavoured to restore teachers' salaries to the 1925 level. Activists including Adelaide Miethke and Phebe Watson were witnesses on behalf of women teachers and supported by the NCW and other socio-political

<sup>60</sup> Quoted in Vicary, *In the interests of education*, 76.

<sup>61</sup> *Recorder*, March 20, 1937, 2; Whitehead, "The spinster teacher", 10-11; Oram, *Women teachers*, 186-191; Cavanagh, "Female teacher gender and sexuality", 111-134.

organisations. All were cognisant of president Corry's politics, and women were wary of returning to the industrial court, with good reason.<sup>62</sup> In 1933, the president of the industrial court claimed that the 1925 salaries award was "extravagant".<sup>63</sup> Taking the "normal marrying age for the male school teacher" to be 26, much of the men's case revolved around ensuring that the lowest paid men in one-room schools had sufficient income to support a family.<sup>64</sup> Given that bargaining was based on a male breadwinner wage and a female living wage, women teachers were an unwelcome anomaly: "The difficulty is that in ordinary industry a female is employed with the idea that in time she will marry. In the case of teachers, they enter the profession for life and their careers are more comparable with men's".<sup>65</sup> Nevertheless, the new award not only failed to fully restore men's salaries but also set women's salaries at 62.5% of the male rate rather than 80% as per the 1925 award. The latter ratio was generally accepted across Australia so South Australia's women teachers were devastated by this outcome.<sup>66</sup> Corry and his supporters did not realise that the scene was set for women to break away from SAPTU.

#### "AN ORGANISATION RUN BY WOMEN FOR WOMEN"

Without equal representation on SAPTU council and salaries committee, women teachers had little chance of achieving parity with men. When women tabled a motion for equal representation in 1937, male teachers attended SAPTU's annual conference in large numbers to defeat the women. In August 1937, 400 women teachers met in Adelaide and voted overwhelmingly to withdraw from SAPTU and form the Women Teachers Guild (WTG). That consummate strategist, Phebe Watson, emerged as WTG president and stated her aspirations:

My own feeling is that the new organisation will be truly democratic in that it will be an organisation run by women for

<sup>62</sup> Vicary, *In the interests of education*, 76-77.

<sup>63</sup> *Advertiser*, December 14, 1933, 18.

<sup>64</sup> *News*, March 23, 1934, 3.

<sup>65</sup> *Advertiser*, December 19, 1934, 18.

<sup>66</sup> Vicary, *In the interests of education*, 76.

women, with full representation from all bodies of teachers ... my *conviction* is that women will get a fair hearing by putting their own case rather than having to first convince the union of the justness of their cause, which for the past two or three years has been an impossible task.<sup>67</sup>

Watson had retired in 1936 and devoted the following five years to the WTG and its 800 members. She established an office, library and restrooms in Adelaide; and affiliated with nine women's organisations including the NCW and League of Women Voters. The WTG shared an office assistant with the NCW whose president and Watson's friend was Adelaide Miethke.<sup>68</sup> Watson also founded and edited the *Guild Chronicle* to "voice in the main the ideas and opinions of women".<sup>69</sup> Its first issue clearly articulated the inequalities between teachers' service ladders:

Given average skill, academics, personality and zeal, the man may pass from stage to stage of promotion – from assistant to head of school, with always the incentive of possible promotion before him, always the opportunity of being his own master with the joy of creating, building, planning, following out his own ideas.

All this is denied the woman teacher. The vast majority begin and end as assistants, carrying out the ideas imposed by somebody else, fortunate if the head teacher be a tolerant cultured man of high influence and ability, thwarted and unhappy when he happens to be a man of limited vision, mediocre ability, poor organising power and with a flair for interference.<sup>70</sup>

The WTG pursued these inequalities relentlessly but its initial focus was the young women in one-room schools who had fared worst of all in the 1935 salaries case when they were classified as "unskilled" workers and paid "barely more than a waitress or housemaid".<sup>71</sup> Based in remote

<sup>67</sup> Quoted in Vicary, *In the interests of education*, 79.

<sup>68</sup> *Advertiser*, May 16, 1939, 7; Trethewey and Whitehead, "The city as a site", 113-116; Vicary, *In the interests of education*, 121.

<sup>69</sup> *Guild Chronicle*, June 1938, 5.

<sup>70</sup> *Ibid*, 13.

<sup>71</sup> WTG deputation re lowest paid teachers, 5 July 1938, GRG 18/2/1938/365, SRSA.

rural schools, they were unable to participate actively in the WTG but Watson was their advocate. Acknowledging the significance of marriage, she addressed them in the *Guild Chronicle*:

I don't doubt that most women will agree with the idea that to be happily married ... would be the ideal state of being ... But woman must allowed to preserve the right to make a free choice not to be forced into marriage because she is deprived of the means to support herself ... The right to work for her living, and maintain her economic freedom, is an absolute fundamental for her material and moral wellbeing.<sup>72</sup>

This stance underpinned the WTG's argument for young single women teachers to be paid a living wage that was commensurate with their enormous responsibilities in one-room schools and preserved their economic freedom. The education department agreed to pay a "subsistence allowance" to supplement their wages.<sup>73</sup>

Watson also factored age and marital status into the case for senior women's salaries:

Up to forty years of age, the woman is, perhaps, not concerned with the idea that she will go on teaching all her working life – there is always the possibility of marriage. After forty, I suggest that in common fairness, the woman's salary should approximate more nearly that of the man's of equal status – she has her old age to provide for, and has in an astonishing number of cases to be responsible for a home, aged parents and other dependents.<sup>74</sup>

Both the WTG and SAPTU adopted an equal pay policy but SAPTU refused to pursue equal pay in salary negotiations. SAPTU vehemently opposed the WTG's registration in the industrial court in 1940 but was defeated, and friction between the two unions was intense until the late 1940s. Men's concerns such as adequate housing for headmasters and

<sup>72</sup> *Guild Chronicle*, August 1938, 9.

<sup>73</sup> WTG deputation re lowest paid teachers, 5 July 1938, GRG 18/2/1938/365, SRSA.

<sup>74</sup> *Guild Chronicle*, February 1940, 12.

their crowded service ladder were prioritised over issues raised by the few women who remained in SAPTU.<sup>75</sup>

The WTG's relationship with the education department's senior administration improved significantly when director Charles Fenner replaced director Adey in 1939. Fenner encouraged progressive ideas, converted boys and girls central schools into "technical schools" with the status of a secondary school; and empowered infant mistresses. Unlike the previous incumbent, director Fenner maintained that "the headmaster loses nothing in dignity when he delegates authority to his staff, whether it be to his infant mistress or to his chief assistant".<sup>76</sup>

Whatever the gendered relationships at play, World War Two impacted on everybody's work. Australia declared war in September 1939 and Japanese air raids on northern Australia escalated anxieties throughout the nation in 1941. By December 1941, 324 men teachers had taken leave from their positions and joined the military forces.<sup>77</sup> Air raid shelters and trenches were dug in schools, and children were taught air raid drills. The Schools Patriotic Fund was re-established and led by inspector Miethke, and women teachers added voluntary work in wartime organisations to their school duties. By 1942, 186 qualified married women were re-employed as "temporary" teachers. They included some who had married in haste prior to their husbands' assignments to the overseas war front, and continued teaching.<sup>78</sup> Nevertheless, the education department's regulations compelled women teachers to resign for three days in order to marry. In so doing, they lost their position on the service ladder and all accumulated entitlements; and were re-employed at base salary. None of these grossly unfair conditions applied to the absent men whose entitlements were preserved pending their return from the war.<sup>79</sup>

Over-burdened by leadership of the Schools Patriotic Fund in addition to her inspectorial duties, Miethke applied to director Fenner for assistance in October 1940. Following consultation with Miethke, the

<sup>75</sup> *News*, August 19, 1944, 3; Vicary, *In the interests of education*, 86.

<sup>76</sup> Quoted in Trethewey, "Either you have misunderstood the directions", 13.

<sup>77</sup> "Report of the Minister of Education, 1941", *SAPP* 1942, no. 44, 3; Miller, *Long division*, 208-213.

<sup>78</sup> *News*, August 14, 1940, 8; WTG to Director, 1942, GRG 18/2/1942/631, SRSA.

<sup>79</sup> *News*, July 5, 1944, 5; Miller, *Long division*, 212-213.

director appointed Ruth Gibson as an “acting inspector”.<sup>80</sup> The most senior women in the state school system in terms of age, experience and position had been overlooked in favour of Gibson, aged 39 and recently promoted to chief assistant in a technical school. Given that Gibson was also secretary of the WTG, she resigned from the role. Deputation after deputation from senior women met with the director who fuelled dissatisfaction by intimating that the optimum age for promotion to inspector was 35. Everyone also knew that Miethke was approaching the statutory retirement age of 60 for women, thereby by opening a rare, perhaps once in a lifetime opportunity for a woman to access the pinnacle of the profession. Gibson subsequently won the inspector’s position in July 1941.<sup>81</sup> The crux of women’s dissatisfaction was their longstanding internal exile as represented by their restricted service ladder. Senior women’s quest for equal service ladders continued along with advocacy for young women in one-room schools.

In 1941, both the WTG and SAPTU’s attention was drawn to the third group of women teachers in the three-caste system, namely married women who had been banished from the state school system in the late nineteenth century and were now re-joining as temporary teachers in ever increasing numbers.<sup>82</sup> Both unions were contacted by the United Association of Women seeking support for the removal of marriage bars to women’s employment. Given that married women teachers did not impede men’s service ladder, SAPTU typically deferred the issue to a committee.<sup>83</sup> With about half of the temporary teachers located in metropolitan schools, the situation was more complex for women teachers.<sup>84</sup> Whereas permanent teachers were required to teach in anywhere in South Australia, married temporary teachers were insisting on schools near their metropolitan homes. Senior single women teachers were being displaced from metropolitan schools, sent to rural schools and subordinated to younger inexperienced headmasters with consequent loss of status, networks and homes. The WTG protested that temporary

<sup>80</sup> *Education Gazette*, November 15, 1940, 222.

<sup>81</sup> Vicary, *In the interests of education*, 83-85.

<sup>82</sup> *News*, July 5, 1944, 5.

<sup>83</sup> *SA Teachers’ Journal*, January 1941, 5.

<sup>84</sup> *Guild Chronicle*, August 1941, 5.

teachers were receiving “preferential treatment”, and added that married women’s “divided interests” rendered them less “efficient” than permanent teachers.<sup>85</sup> Assuming that single women had no homes or dependents, one temporary teacher defended her request to remain in Adelaide, countering that “the aforementioned homes and children are not so easily transported as are a single teacher’s winter clothes and golf sticks”.<sup>86</sup> Director Fenner offered little solace to the WTG when he stated that the “Department is in the hands of temporary teachers and had to accept them at their own terms”.<sup>87</sup> Notwithstanding their inferior conditions of employment, married women had some bargaining power during this shortage of teachers. After much discussion, the WTG passed a motion that “the employment of married women, except in special circumstances should not be supported”.<sup>88</sup> So long as temporary teachers were not subjected to the same mobility requirements as permanent teachers, the WTG was reluctant to endorse the removal of the marriage bar.

Neither the education department nor the unions anticipated that married women teachers would soon underpin the state school system when the South Australian government established an all-male committee in 1943 to make recommendations about post-war education. The absence of women brought storms of protest from 18 organisations including the WTG, NCW and SAPTU. Chairman Bean conceded to appoint the NCW president to the committee and heard evidence from women teachers.<sup>89</sup> Gertrude Menear from the WTG claimed that the “centralised system of education tended to produce a dictator and automatons” and argued that “teachers should be given more freedom while guided along paths that led to a better understanding of children”.<sup>90</sup> Natalia Davies argued that the current system “submitted teachers to tyrannisation not found in any profession”.<sup>91</sup> Both women’s

<sup>85</sup> WTG to Director, 1942, GRG 18/2/1942/631, SRSA; *Guild Chronicle*, October 1942, 4.

<sup>86</sup> *SA Teachers’ Journal*, May 1943, 21.

<sup>87</sup> WTG to Director, 1942, GRG 18/2/1942/631, SRSA.

<sup>88</sup> *Guild Chronicle*, August 1941, 5.

<sup>89</sup> Vicary, *In the interests of education*, 91-93.

<sup>90</sup> *Advertiser*, March 8, 1944, 7.

<sup>91</sup> *Advertiser*, March 21, 1944, 3.



inferences to totalitarianism were supported by SAPTU's evidence.<sup>92</sup> WTG president Jessie Cooper requested promotion opportunities for women teachers in primary schools, and reiterated issues regarding women in one-room schools.<sup>93</sup> The anticipated growth of secondary education and concomitant expansion of the teaching workforce were canvassed. Here, the discussion focused on the recruitment of young people to the profession. The Bean committee did not recommend that the centralised patriarchal structure of the state school system be dismantled.<sup>94</sup> On the matter of the marriage bar, the committee stated that its removal "would cut cleanly across long-established policy, and would be repugnant to the opinions of many people".<sup>95</sup> In so doing, it reflected escalating societal tensions regarding the employment of married women as well as those within the teaching workforce. It would take nearly three decades for South Australia's "temporary teachers" to be reinstated as permanent employees in the profession.

### TEACHING AS MARRIED WOMEN'S WORK

Although Australia emerged victorious from World War Two, the 1950s and 1960s were marked by social, political and educational conservatism and anxieties about the spread of communism and potential nuclear war. Both the national and South Australian governments promoted the patriarchal family and marriage and motherhood as women's natural destiny. Marriage rates increased, the age of marriage decreased and Australia experienced the highest birth rates of the twentieth century. Conservative governments restricted expenditure on social services and focused on industrialisation. Severe labour shortages were addressed with a massive migration programme, initially comprising 170,000 refugees from Poland and the Baltic countries between 1948 and 1951, followed by voluntary British and European families, including a few from Spain in the late 1950s. The majority of migrants went to South Australia and the neighbouring state of Victoria. Many married women migrants joined the workforce, including as teachers. Migration

<sup>92</sup> *Advertiser*, September 1943, 3.

<sup>93</sup> *News*, March 20, 1944, 3.

<sup>94</sup> Miller, *Long division*, 219-228.

<sup>95</sup> Quoted in Miller, *Long division*, 221.

and the so-called “baby boom” led to a 110% increase in the number of students in South Australian state schools between 1947 and 1958, at the same time as South Australia’s government “resented increased expenditure on education”.<sup>96</sup>

Leadership of the state school system was also marked by conservatism after director Fenner retired in 1946. Colonel Evan Mander-Jones, the former deputy director of military intelligence, was South Australia’s director of education until 1967. The supply of new schools did not keep pace with the explosion of enrolments. Staffing shortages worsened and the re-employment of qualified married women temporary teachers (plus some retired teachers) was not enough to solve the problem. Rather than establishing more training colleges and improving teachers’ salaries to attract recruits, the parsimonious government offered three-month preparatory courses for women and employed them as “unclassified” teachers if they were single and unclassified temporary teachers if married.<sup>97</sup>

Amidst shared concerns about the profession’s status and working conditions, SAPTU and the WTG entered a period of rapprochement. In 1949, the two unions presented a joint salaries case on a platform of equal pay for equal work. Although equal pay was not achieved, leaders of both unions initiated an amalgamation. The South Australian Institute of Teachers (SAIT) was formed in 1951 with separate men’s and women’s sections, each electing a president. SAIT’s ruling council of equal numbers of men and women was led by an elected president-general.<sup>98</sup> Although women teachers retained an independent forum, they had to persuade SAIT council to accept their recommendations. Given previous antagonisms, the men’s and women’s sections avoided open confrontation, but men maintained their advantages. They dominated SAIT’s committees; their professional networks included senior male administrators in the education department; and the president-general was always a primary school headmaster.<sup>99</sup> Men and women campaigned

<sup>96</sup> Miller, *Long division*, 235-237, 247; Elaine Martin, “Social work, the family and women’s equality in post-war Australia”, *Women’s History Review*, 12 no. 3 (2003): 445-468.

<sup>97</sup> Miller, *Long division*, 239-240; Vicary, *In the interests of education*, 93-101.

<sup>98</sup> *SA Teachers’ Journal*, June 1951, 4.

<sup>99</sup> *SA Teachers’ Journal*, August 1955, 33; *SA Teachers’ Journal*, February 1958, 3.

together against policies which staffed schools with unclassified teachers, achieving some success when they persuaded the education department to replace the shortest preparatory course with a one-year course. Reflecting post-war migration, the 1956 cohort comprised 28 Australian-born, 20 British and 5 European women students, all but two of whom were married.<sup>100</sup>

With the influx of migrants, South Australia's teaching workforce feminised and diversified culturally by the mid-1950s. There were 4,294 teachers in the state school system in 1955, of whom 57.3% were women. The majority of women, 63.4%, were temporary teachers, of whom almost half were qualified, and the remainder were unclassified.<sup>101</sup> However, SAIT's male members were not at the forefront of campaigning on three intertwined issues that affected all women teachers. They were service ladders, equal pay and the marriage bar.

Subject to internal exile from the advent of the state school system, women teachers had been campaigning for equal service ladders throughout the century. Infant, technical and high school women teachers had achieved positions of some authority at various times, but not primary teachers.<sup>102</sup> According to a British migrant teacher, "most primary school heads [in England] are women", but there was "no future for women teachers in South Australia".<sup>103</sup> Determined to change the status quo, a senior primary teacher, Jean Pavy, researched women's service ladders in Australia, Scandinavia, Alaska and England; and reported to SAIT's women's section and council in 1954. With agreement from SAIT council, Pavy and two colleagues met twice with director Mander-Jones "re promotion positions for primary school women".<sup>104</sup> In February 1956, Mander-Jones proposed that deputy heads be appointed to large primary schools and that "headships of all primary schools shall be open to men and women equally on their merits".<sup>105</sup> This proposal had the

<sup>100</sup> *SA Teachers' Journal*, October 1956, 16; Vicary, *In the interests of education*, 93-101.

<sup>101</sup> "Report of the Minister of Education, 1955", *SAPP* 1956, no. 44, 4.

<sup>102</sup> *SA Teachers' Journal*, November 1956, 19.

<sup>103</sup> *SA Teachers' Journal*, September 1951, 4.

<sup>104</sup> Diary – Jean Pavy, D 7256(L), State Library of South Australia (Hereafter SLSA).

<sup>105</sup> *SA Teachers' Journal*, February 1956, 7.

potential to overturn men's unfettered access to prestigious positions in the state school system. The proposal was debated vigorously and sometimes viciously at a joint meeting of the men's and women's sections in April 1956. Men knew that few women were eligible for headships in the large metropolitan schools but feared that younger women might block their promotion to medium-size schools and win headships over older men.<sup>106</sup> The debate about service ladders threatened the unity of the relatively new mixed union more than any other issue in the post-war era.

Director Mander-Jones converted the proposal into policy, necessitating changes to the regulations and the reclassification of primary schools. Eighty-eight new deputy head positions were created and Jean Pavy became one of a handful of female deputy heads in metropolitan schools.<sup>107</sup> While men's complaints about the service ladder continued into the 1960s, Jean Pavy emerged as SAIT's leader in the battle for equal pay.

This article has shown that South Australia's women teachers first staked their claim to the same salaries as men in 1906, and that there were as many setbacks as progress towards this goal in the ensuing years. Supported by the NCW and other women's organisations, there was a national campaign for equal pay in the post-war era. However, many trade unions prevaricated, claiming that equal pay would reduce men's salaries as breadwinners.<sup>108</sup> Although SAIT was committed to equal pay, there was underlying resistance. One member argued that "equal pay was unfair to the family man" and another opined that "single women's claim for equal pay seems hollow and selfish".<sup>109</sup> Jean Pavy and her colleagues researched the issue thoroughly, and in 1958 the *SA Teachers' Journal* reported that "most countries in the world (many of which Australia considers backward) give equal pay to teachers".<sup>110</sup> SAIT's salaries claim was rejected a few months later, prompting a member to point out that "last century Australia led the world in granting

<sup>106</sup> *SA Teachers' Journal*, June 1956, 10.

<sup>107</sup> *SA Teachers' Journal*, October 1957, 3.

<sup>108</sup> Miller, *Long division*, 211; Martin, "Social work, the family", 451.

<sup>109</sup> *SA Teachers' Journal*, April 1959, 8; *SA Teachers' Journal*, March 1964, 30.

<sup>110</sup> *SA Teachers' Journal*, February 1958, 7; Diary – Jean Pavy, D 7256(L), SLSA.

women's rights".<sup>111</sup> The absence of equal pay damaged Australia's reputation as a progressive democratic nation, and in 1961 Pavy informed SAIT council "we are now one of the few countries with Nicaragua who have not implemented the clause".<sup>112</sup>

Thirty professional and women's organisations representing 55,000 workers formed the South Australian Equal Pay Council in 1962, elected Jean Pavy as president, and joined forces with the Trades and Labour Council.<sup>113</sup> Pavy led a deputation and delivered a forty-page document to the South Australian government in 1964, to no avail.<sup>114</sup> SAIT formed an equal pay committee of three men and three women to support Pavy.<sup>115</sup> In 1965, the election of a progressive government resolved the stalemate in South Australia, and SAIT announced that equal pay for teachers would be phased in over four years from July 1966, coincidentally 60 years after Lizzie Hales had first proposed that motion to SAPTU.<sup>116</sup>

Resolving the inequalities regarding married women temporary teachers was a complex process; subordinated to the campaigns for equal service ladders and equal pay, and complicated by ambivalence from men and women who were permanent members of the profession. Given staffing shortages, the education department encouraged headmasters' wives to become temporary teachers and appointed them conveniently to the same schools.<sup>117</sup> This strategy displaced young single women teachers to the most remote rural schools as well as affecting senior metropolitan women teachers. With the exception of one inspector and one SAIT president-general, Donald Carmichael, who highlighted "the glaring injustice that is perpetrated on our women who marry", men teachers rarely spoke publicly about the marriage bar.<sup>118</sup> Carmichael was referring to the notorious regulation that forced women to

<sup>111</sup> *SA Teachers' Journal*, August 1958, 5.

<sup>112</sup> *SA Teachers' Journal*, December 1961, 6.

<sup>113</sup> *Tribune*, July 11, 1962, 5.

<sup>114</sup> *Tribune*, April 22, 1964, 10.

<sup>115</sup> *SA Teachers' Journal*, September 1964, 4.

<sup>116</sup> *SAIT Newsletter*, June 15, 1966, 7.

<sup>117</sup> *Education Gazette*, April 1956, 141.

<sup>118</sup> *Advertiser*, October 29, 1953, 2; *SA Teachers' Journal*, April 1956, 3.

resign for three days in order to marry and thus lose their accrued entitlements. While one temporary teacher complimented Carmichael, another correspondent reflected the widespread suspicion about married women's capacity to combine their domestic and teaching responsibilities. There was also consternation about married couples drawing two salaries.<sup>119</sup>

As previously stated, marital status was a sensitive issue for the senior single women who led the struggles for equality in the teaching profession. Condemnation of spinsterhood escalated in the post-war era and married and single women's capacities as teachers were pitted against each other to the detriment of the latter.<sup>120</sup> In keeping with the former WTG, SAIT's women leaders focussed on redressing the inequalities arising from the three-day break in employment. As early as 1944, the WTG had argued that temporary teachers should retain their salaries, status and entitlements.<sup>121</sup> With many women continuing their careers immediately after the three-day break, the inequalities were magnified in the 1950s. In August 1954, SAIT's women's section discussed the situation at length and passed the following motion unanimously: "In view of the fact that the department now employs married women, they be asked to rescind this regulation".<sup>122</sup> SAIT council endorsed the motion but director Mander-Jones refused to respond to SAIT's correspondence and the campaign for equal service ladders superseded issues to do with temporary teachers.<sup>123</sup>

Meanwhile, SAIT celebrated the enrolment of its 4,000<sup>th</sup> member who was a qualified temporary teacher from Britain where the marriage bar had been removed in 1944.<sup>124</sup> A report to the United Nations Status of Women conference in 1951 noted that Australia was one of only five countries with a marriage bar out of 44 participants, and that some

<sup>119</sup> *SA Teachers' Journal*, July 1956, 11; Martin, "Social work, the family", 445.

<sup>120</sup> *Daily News*, August 26, 1941, 10; Whitehead, "The spinster teacher", 14-16; Oram, *Women teachers*, 223.

<sup>121</sup> *Guild Chronicle*, July 1944, 10.

<sup>122</sup> *SA Teachers' Journal*, September 1954, 34.

<sup>123</sup> *SA Teachers' Journal*, September 1955, 15.

<sup>124</sup> *SA Teachers' Journal*, October 1955, 12; Oram, *Women teachers*, 222.

countries including Spain had also introduced paid maternity leave.<sup>125</sup> Some migrant teachers were dismayed to discover South Australia's marriage bar.<sup>126</sup> However, there was no consensus among temporary teachers who constituted about half of SAIT's women members. Some married women reconciled their temporary status with the limited bargaining power that enabled appointments near their homes. There was also much friction between qualified and unclassified temporary teachers.<sup>127</sup> In contrast to the neighbouring state of Victoria where temporary teachers' collective action hastened the removal of the marriage bar in 1956, married women did not lead the debates in South Australia but worked alongside SAIT's senior single women including Jean Pavy.<sup>128</sup>

Amidst frustration about the absence of collective action by the 2,000 temporary teachers, SAIT's women's section passed motions that long-serving qualified temporary teachers "be admitted to permanency if they apply".<sup>129</sup> The men's section added "we believe in equality, but equality in this context means that married women who seek permanency must accept all the [mobility] obligations of men".<sup>130</sup> After much discussion, SAIT "approved the policy that permanency be granted to qualified married women on request and on the same [mobility] conditions as apply to single women".<sup>131</sup> Jean Pavy presented this resolution to the conservative government who rejected it outright in 1962.<sup>132</sup>

As SAIT's president commented, South Australia was "out of step with the rest of the world" regarding the marriage bar as well as equal pay.<sup>133</sup> Nevertheless, both issues were being debated vigorously throughout Australia. Women's organisations demanded the removal of

<sup>125</sup> Marian Sawyer, *Removal of the Commonwealth marriage bar: a documentary history*. (Canberra: Centre for Research in Public Sector Management, University of Canberra, 1997), 7, 22.

<sup>126</sup> *SA Teachers' Journal*, July 1962, 14.

<sup>127</sup> *SA Teachers' Journal*, September 1958, 7.

<sup>128</sup> Dwyer, "Justice at last", 156-163.

<sup>129</sup> *SA Teachers' Journal*, April 1958, 21.

<sup>130</sup> *SA Teachers' Journal*, November 1958, 10.

<sup>131</sup> *SA Teachers' Journal*, July 1960, 9.

<sup>132</sup> *SA Teachers' Journal*, June 1962, 26.

<sup>133</sup> *SA Teachers' Journal*, July 1960, 8.

marriage bars but there was no consensus among politicians and unions.<sup>134</sup> As with equal pay, the election of a progressive government in South Australia broke the impasse regarding the marriage bar. In 1965, the notorious three-day break was abolished but married women remained temporary teachers: “Women intending to marry” were required to notify director Mander-Jones and they were “transferred without break of service to the temporary staff”. Mander-Jones added that the centralised patriarchal administration had “no obligation to find an appointment which suits the convenience of the married woman teacher”.<sup>135</sup>

From 1965, “married women teachers could become permanent teachers and eligible for promotion as long as they signed an undertaking to teach anywhere” in South Australia.<sup>136</sup> Few married women were able to fulfil this mobility obligation so most remained temporary teachers. Almost 60% of South Australia’s women teachers were married when a new director finally admitted that “married women were an essential part of the teaching workforce” in 1967.<sup>137</sup> In 1970, two married women proposed the following motion at the SAIT conference: “That a delegation from this Institute approach the Minister [of education] as soon as possible with the view to removing married women from the temporary staff provided that they retain the right to elect to teach in the area in which they live”. However, the proviso was deleted by amendment and the motion passed as per SAIT’s previously stated policy.<sup>138</sup> The marriage bar in South Australia’s state school system was eventually deleted from the regulations in 1972.<sup>139</sup> South Australia had led the way in women’s suffrage but Australia was one of the last countries in the world to abandon marriage bars in all occupations.<sup>140</sup>

<sup>134</sup> Sawyer, *Removal of the Commonwealth marriage bar*, 8-13.

<sup>135</sup> *Education Gazette*, March 1968, 93.

<sup>136</sup> Denise Bradley, *Inequality of opportunity: a report from the women’s adviser to the Education Department of South Australia*. (Adelaide: Education Department of South Australia, 1978), 16.

<sup>137</sup> *SA Teachers’ Journal*, August 1967, 4.

<sup>138</sup> *SA Teachers’ Journal*, May 1970, 2.

<sup>139</sup> *Education Gazette*, August 1972, 243.

<sup>140</sup> Sawyer, *Removal of the Commonwealth marriage bar*, 7.



## CONCLUSION

Notwithstanding Australia's status as a progressive democratic nation, South Australian women teachers' struggles to redress their internal exile and banishment in the state school system were inexorably slow. From the outset, Australian state school systems and mixed teachers unions were centralised and patriarchal so that men's lives and work were privileged and protected as breadwinners and professionals. Young unqualified women teachers in one-room schools were displaced geographically, professionally, socially and politically from Adelaide as the centre of politics and education. With few exceptions, qualified women teachers were denied a service ladder that incorporated school leadership and associated professional status, and they bore the brunt of economising measures such as large classes and the extra work of teaching sewing to the girls. All women teachers were economically disadvantaged by salary inequities and all women teachers' employment was contingent on their marital status. Whereas marriage facilitated men's careers and the education department supported them wholeheartedly, women teachers who married were banished from the system, only to return as temporary teachers during teacher shortages. The marriage bar reinforced the hegemony of marriage and motherhood, and single women were further differentiated by age. Far from accepting their professional and social subordination, senior single women teachers capitalised on their location in Adelaide as the centre of post-suffrage politics and education to advocate for women teachers through collective action. From the beginning of the twentieth century, they prioritised salaries and a service ladder that preserved women's economic independence and professional status commensurate with men. While their own lives challenged marriage as women's natural destiny, they did not contest the marriage bar until teaching in the state school system became undeniably married women's work as much as single women's work. Lest it be thought that equal pay, equal service ladders and removing the marriage bar to women's employment from the regulations eliminated the inequalities between men and women teachers in the South Australian state school system, only 6% of women teachers satisfied the criteria for promotion to senior positions and thus higher salaries in the 1970s. Most married women teachers were clustered at lower salary scales, were not fully-qualified and thus not eligible for leadership positions,

and remained temporary teachers because they could not meet the mobility obligations of permanent teachers.<sup>141</sup> Women's struggles for equality in Australia's centralised patriarchal state school systems continue into contemporary times.

### Note on the author

KAY WHITEHEAD is an Adjunct Professor at the University of South Australia and a historian of education who publishes widely on the lives, work and transnational travel of Australian, Canadian and British women educators from the late nineteenth to the mid-twentieth century.

### REFERENCES

- Bradley, Denise. *Inequality of opportunity: a report from the women's adviser to the Education Department of South Australia*. Adelaide: Education Department of South Australia, 1978.
- Cavanagh, Sheila. "Female teacher gender and sexuality in twentieth century Ontario, Canada" in *History is hers: women educators in twentieth century Ontario*, editors R. Coulter and H. Harper, 111-134. Calgary: Detselig Enterprises Ltd., 2005.
- De Gabriel, Narciso. "The entrance of women into the teaching profession in Spain (1855-1940)", *History of Education*, 43 no. 3 (2014): 334-355.
- Donahue, David. "Rhode Island's last holdout: tenure and married women teachers at the brink of the women's movement", *History of Education Quarterly*, 42 no. 1 (2002): 50-74.
- Dwyer, Donna. "Justice at last? The Temporary Teachers Club and the Teaching Service (Married Women) Act 1956", *Labour History*, 91 (2006): 151-168.
- Flecha Garcia, Consuelo. "Education in Spain: close-up of its history in the twentieth century", *Analytical Reports in International Education*, 4 no. 1 (2011): 17-42.
- Garcia Hoz, Víctor. "The education of teachers in Spain", *Journal of Educational Research*, XLIII no. 8 (1950): 561-570.
- Hilliard, David. and Hunt, Arnold. "Religion", in *The Flinders history of South Australia: social history*, editor E. Richards, 194-234. Adelaide: Wakefield Press, 1986.

---

<sup>141</sup> Bradley, *Inequality of opportunity*, 12-23.

- Kyle, Noeline. "Woman's 'natural mission' but man's real domain: the masculinisation of the state elementary teaching service in New South Wales", in *Battlers and bluestockings: women's place in Australian education*, editors Sandra Taylor and Miriam Henry, 25-36. Canberra: Australian College of Education, 1988.
- Mahamud, Kira and Ruiz-Funes, M.<sup>a</sup> José. "Reconstructing life histories of Spanish primary teachers", *History of Education*, 43 no. 6 (2014): 793-819.
- Martin, Elaine. "Social work, the family and women's equality in post-war Australia", *Women's History Review*, 12 no. 3 (2003): 445-468.
- Miller, Pavla. *Long division: state schooling in South Australian society*. Adelaide: Wakefield Press, 1986.
- Oram, Alison. *Women teachers and feminist politics 1900-1939*. Manchester: Manchester University Press, 1996.
- Portus, Garnet. "The totalitarian challenge to Australian education", *The Australian Quarterly*, 12 no. 4 (1940): 75-80.
- Pozo Andres, M.<sup>a</sup> del Mar and Braster, Sjaak. "The reinvention of the new education movement in the Franco dictatorship (Spain, 1936-1976) ", *Paedagogica Historica*, 42 no. 1-2 (2006): 109-126.
- Roca, Miguel and Marti, Juan. "The pedagogical foundations of primary school inspector Leonor Serrano (1919-1939) ", *Paedagogica Historica*, 54 no. 3 (2018): 338-354.
- San Roman Gago, Sonsoles. "The Spanish schoolmistress: from tradition to modernity", *Paedagogica Historica*, 36 no. 2 (2000): 571-600.
- San Roman, Sonsoles. "Professional identities of teachers during the social transformation toward democracy in Spain", in *Women and teaching: global perspectives on the feminisation of a profession*, editors R. Cortina and S. San Roman, 23-50. New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- Sawer, Marian. *Removal of the Commonwealth marriage bar: a documentary history*. Canberra: Centre for Research in Public Sector Management, University of Canberra, 1997.
- Terron, Aida; Comelles, Josep and Perdiguero-Gil, Enrique. "Schools and health education in Spain during the dictatorship of General Franco (1939-1975)", *History of Education Review*, 46 no. 2 (2017): 208-223.
- Theobald, Marjorie and Dwyer, Donna. "An episode in feminist politics: The Married Women (Lecturers and Teachers) Act, 1932-47", *Labour History*, 76 (1999): 59-77.
- Theobald, Marjorie. "And gladly teach? The making of a woman's profession", in *Women teaching, women learning: historical perspectives*, editors Elizabeth Smyth and Paula Bourne, 65-84. Toronto: Inanna Publications and Education Inc, 2006.

- Theobald, Marjorie. *Knowing women: origins of women's education in nineteenth-century Australia*. Melbourne: Cambridge University Press, 1996.
- Trethewey, Lynne. "‘Either you have misunderstood the directions, or you are not playing the game’: South Australian women in educational administration 1900-1960", *Journal of Educational Administration and History*, 38 no. 1 (2006): 1-18.
- Trethewey, Lynne. and Whitehead, Kay "The city as a site of women teachers' post-suffrage political activism: Adelaide, South Australia", *Paedagogica Historica*, 39 no. 1 /2 (2003): 107-120.
- Vicary, Adrian. *In the interests of education: a history of teacher unionism in South Australia*. St Leonards: Allen & Unwin, 1997.
- Whitehead, Kay. "Troubling gender relations with the appointment of 'that lady inspector' in post-suffrage South Australia" in *"Femininity" and the history of women's education*, editors T. Allender and S. Spencer, 89-118. Palgrave Macmillan, Cham Switzerland, 2021.
- Whitehead, Kay. "Vocation, career and character in early twentieth century women teachers' work in city schools", *History of Education*, 34, no. 6 (2005): 579-597.
- Whitehead, Kay. "The spinster teacher in Australia from the 1870s to the 1960s", *History of Education Review*, 36 no. 1 (2007): 1-17.

# INVESTIGACIONES HISTÓRICAS



# PARADOSSI EDUCATIVI NEL NOVECENTO. LAVORO E MEMORIA DI GIUSEPPE PREZZOLINI (1882-1982) TRA STATI UNITI, ITALIA E SVIZZERA

*Educational paradoxes in the twentieth century. Work and memory of Giuseppe Prezolini (1882-1982) among the United States, Italy, and Switzerland*

Paradojas educativas en el siglo XX. Trabajo y memoria de Giuseppe Prezolini (1882-1982) entre los Estados Unidos, Italia y Suiza

Carmen Petruzzi<sup>a</sup>

Data di ricezione: 12/10/2022 • Data di accettazione: 29/03/2022

**Sommario.** Il saggio analizza gli articoli di Giuseppe Prezolini pubblicati in *Paradossi educativi 1914-1964* (Armando 1964) relativi alle riforme scolastiche italiane, ai modelli educativi e ai programmi scolastici.

Nonostante la sua lunga assenza dall'Italia, il giornalista Giuseppe Prezolini continuò a seguire da lontano i cambiamenti della scuola italiana e arricchì il dibattito contemporaneo con le sue argute osservazioni oltreoceano. Inoltre, attraverso la sua opera, è possibile gettare un nuovo sguardo su alcuni aspetti della storia dell'educazione e della scuola in Italia durante un periodo di cambiamento e, al di là dell'Atlantico, sulla trasformazione della mentalità delle famiglie italoamericane.

Nell'anno del quarantesimo anniversario dalla sua morte si ricorda attraverso la sua parola, una figura notevole che visse, scrisse e commentò i grandi eventi del Novecento.

**Parole chiave:** Storia della scuola italiana; Cultura italoamericana; Storia del Novecento; Giuseppe Prezolini.

---

<sup>a</sup> Università di Foggia, Dipartimento di Studi Umanistici, Via Arpi 176, 71121 Foggia. Italia. carmen.petruzzi@unifg.it  <https://orcid.org/0000-0001-8513-5550>

**Abstract.** *The essay analyzes the articles by Giuseppe Prezzolini published in *Paradossi educativi 1914-1964* (Armando 1964) relating to Italian school reforms, educational models and curricula.*

*Despite his long absence from Italy, journalist Giuseppe Prezzolini continued to monitor the changes in Italian schools from afar, enriching the contemporary debate with his sharp overseas observations. Furthermore, through his work it is possible to advance the historical-educational construction of the Italy that was changing and, across the Atlantic, of the transformation of the mindset of Italian-American families.*

*In the year of the fortieth anniversary of his death we remember, through his own words, a remarkable figure who lived, wrote and commented on the great events of the twentieth century.*

**Keywords:** *History of Italian school; Italo American culture; History of 1900s; Giuseppe Prezzolini.*

**Resumen.** *El ensayo analiza los artículos de Giuseppe Prezzolini publicados en *Paradossi educativi 1914-1964* (Armando 1964) sobre las reformas escolares italianas, los modelos educativos y los planes de estudio.*

*A pesar de su larga ausencia de Italia, el periodista Giuseppe Prezzolini continuó siguiendo desde la distancia los cambios en las escuelas italianas y enriqueció el debate contemporáneo con sus ingeniosos comentarios desde el extranjero. Además, a través de su obra, es posible lanzar una nueva mirada a algunos aspectos de la historia de la educación y la escolarización en Italia durante un periodo de cambio y, al otro lado del Atlántico, a la transformación de la mentalidad de las familias italoamericanas.*

*En el año del 40.º aniversario de su muerte, recordamos a través de sus palabras a una notable figura que vivió, escribió y comentó los grandes acontecimientos del siglo XX.*

**Palabras claves:** *Historia de la escuela italiana; Cultura italoamericana; Historia del siglo XX; Giuseppe Prezzolini.*

## PREMESSA

L'articolo si inserisce all'interno di uno studio più vasto relativo alla storia degli italoamericani di origine meridionale che hanno vissuto a New York tra il XIX e il XX secolo. Durante la ricerca d'archivio sui «Covello Papers» presso la Historical Society of Pennsylvania a Philadelphia, è stata rinvenuta una corrispondenza tra Leonard Covello, social minded community leader di East Harlem e preside della Benjamin Franklin High School e Giuseppe Prezzolini, allora direttore della Casa



Italiana alla Columbia University. Il presente lavoro è nato collateralmente alla ricerca principale sui pedagogisti italoamericani di New York con l'intento di approfondire il punto di vista sulle differenze culturali e sociali alla luce delle osservazioni del giornalista italiano.

L'approccio metodologico adottato, in questa prima fase di ricerca, consiste nel focalizzare i testi scritti in un arco temporale che abbraccia gli anni compresi tra il 1930 e il 1967 per analizzare i più significativi cambiamenti del mondo della scuola secondo il punto di vista di Prezzolini, giornalista e spettatore dei due diversi mondi, italiano e americano. L'articolo, quindi, non vuole esaurire gli aspetti biografici, politici e critici sul giornalista né aprire un dibattito di voci del tempo ma approfondire la conoscenza del mondo-scuola attraverso Giuseppe Prezzolini mettendo in luce i nodi problematici nella scuola italiana, interpretando il passato, comparando il sistema e i modelli del presente vissuto e individuando le linee di tendenza e la modernità della scuola del XX secolo.

Benché interessante, questo studio non prende in esame la corrispondenza tra Prezzolini e i principali protagonisti richiamati che accrescerebbe il valore e l'ampiezza dell'articolo.

In definitiva, si ritiene che il pensiero di Giuseppe Prezzolini – che tenne vivo il dibattito culturale tra le due sponde dell'Atlantico – sia un nuovo punto di vista da accogliere come fonte documentale di prima mano non scontata e non indagata per arricchire le ricerche tradizionali orientate sulla storia dell'educazione.

#### «NON SONO UNO SCRITTORE, NON HO ORIGINALITÀ DI FILOSOFO E DIFFIDO DI COLORO CHE VOGLIONO RIFARE IL MONDO». L'INUTILITÀ DEL LAVORO DI GIORNALISTA SECONDO PREZZOLINI

Nella sua «succinta e scherzosa» autobiografia è proprio Giuseppe Prezzolini a condensare in poche paginette i momenti salienti di una vita ricca di eventi partecipati in prima persona e mai fatalmente subiti. Per quasi otto decenni è stato protagonista e osservatore della storia culturale e politica tra le due sponde dell'Atlantico, un pensatore indipendente per un'Italia impreparata e ancora troppo fragile che provava a costruire gli anni difficili post-guerra, avanzando decisi passi nel

nuovo scenario repubblicano e sociale. Instancabile ricercatore di se stesso e vicino alle figure note del Novecento, Giuseppe Prezzolini è stato un intellettuale controcorrente lontano dalla retorica borghese. Si definiva un italiano scomodo e un intellettuale libero ma anche un nemico diretto di pregiudizi e ipocrisie, fine critico letterario e soprattutto un profondo conoscitore della storia e del costume degli italiani.

Perugino in una famiglia senese, fu presto iniziato all'arte del giornalismo di cui si considerava un umile praticante: nella sua intera esistenza il lavoro di giornalista fu mezzo di sostentamento da cui non trasse mai gloria o profitto, «Nulla ha mai ricevuto, nemmeno un biglietto di tranvai gratuito».<sup>1</sup> Fu riconosciuto esponente del ristrettissimo gruppo dei pragmatisti quando, insieme a Giovanni Papini, diresse la rivista *Leonardo* agli inizi del Novecento. L'esperienza continuò nel tempo che, insieme, fondarono *La Voce* (1908-1916) con l'intento di liberare il Paese dall'erudizione accademica e dalla mentalità provinciale, successivamente considerato «la serra calda del fascismo e dell'antifascismo».<sup>2</sup> Tale considerazione sembra giustificare le successive tesi di quanti lo accusavano di aver accudito i virgulti del fascismo e simpatizzato verso il movimento durante gli anni di permanenza negli Stati Uniti. A seguito di contratti di docenza alla Columbia University nel 1923, nel 1927 e nel 1929, infatti, Prezzolini fu incaricato della direzione della Casa Italiana. Nonostante la Casa fosse stata «creata con i soliti sistemi, cioè con una certa confusione di propositi, con ondate di pessimismo seguenti a ondate di esaltazione, con rivalità di gruppi, di gerghi e di capeggiatori»,<sup>3</sup> essa rappresentò il fulcro centrale di un progetto di disseminazione della lingua e cultura italiana a New York e divenne il punto di connessione con la classe intellettuale italiana dell'epoca, attirando molte critiche sulle scelte del suo direttore. Nel 1976 in un'arringa condotta in terza persona e accresciuta dalla testimonianza degli ospiti della Casa Italiana, Prezzolini pubblicò un libretto per difendersi dalle insinuazioni dei

<sup>1</sup> Giuseppe Prezzolini, *Il meglio di Giuseppe Prezzolini*. (Milano: Longanesi, 1981), 28. Il Premio Penna d'Oro nasce nel 1957 in memoria di Giovanni Papini. Il primo decreto della Presidenza del Consiglio dei Ministri risale al 1960 e aveva lo scopo di premiare quanti avessero onorato la cultura italiana nelle lettere e nelle discipline morali. Nel 1982 Giuseppe Prezzolini riceve la Penna d'Oro da Sandro Pertini, Presidente della Repubblica italiana.

<sup>2</sup> Prezzolini, *Il meglio di Giuseppe Prezzolini*, 28.

<sup>3</sup> Giuseppe Prezzolini, *La Casa Italiana di Columbia University*. Estratto dei fascicoli n.3 e n.4 dell'Osservatore Politico Letterario (marzo-aprile 1976). (Azzate: La Varesina Grafica, 1976).

suoi detrattori, primo fra tutti il professor John Diggins, il quale supportava la teoria di uno stretto collegamento tra il programma culturale di Prezzolini e le direttive di Mussolini:

Higher education in America, always sensitive to the dangers of state control and the erosion of academic freedom, remained on the whole critical of Fascism in all phases of Italian life. Columbia University, however, was an exception. Columbia's pro-Fascism emanated largely from its Italian Department which, under the chairmanship of Giuseppe Prezzolini, functioned as something of an overseas branch of Italy's Ministry of Culture and Propaganda.<sup>4</sup>

A tali accuse Prezzolini opponeva una risoluta e ferma smentita, sottolineando «la propria onestà e imparzialità contro leggende e vendette dei partiti politici dai quali aveva voluto essere indipendente, insieme con l'istituzione che gli era stata affidata».<sup>5</sup>

Gli anni della Seconda guerra mondiale funsero da spartiacque nella vita professionale del giornalista che abbandonò la direzione della Casa Italiana nel 1940 quando ottenne la cittadinanza statunitense e proseguì l'esperienza newyorchese come professore emerito di italianistica presso la stessa università.

Egli sentì per la prima volta di essere impotente di fronte alla disgrazia della guerra e percepiva l'inservibilità della sua posizione, riconoscendo il generale senso di sconfitta di un mondo, quello occidentale, che lentamente ma inesorabilmente, stava giungendo al suo tramonto:

Alle dieci di sera del 31 dicembre 1940 lasciai, solo, la Casa Italiana dove avevo abitato per dieci anni. [...] Ci avevo troppo sofferto. Troppo n'avevo sentito l'inutilità.

Chiamo «disgrazia» la dichiarazione della Seconda guerra mondiale. Fu la disgrazia dell'Europa, nella quale ero radicato intellettualmente, e dell'America, alla quale ero legato come lavoratore. Sentivo che stavan distruggendo qualche cosa, di cui più

<sup>4</sup> John Diggins, *Mussolini and Fascism. The view from America*. (Princeton: Princeton University Press, 1972), 255.

<sup>5</sup> Prezzolini, *La Casa Italiana*, 3-4.

tardi mi son reso conto. Distruggevano il predominio della razza bianca nel mondo, e segnavan la fine della civiltà classica, in cui, ribelle discepolo, ero stato educato.<sup>6</sup>

L'ineluttabilità dei tragici eventi che seguirono coincise con il ritorno alle origini lavorative e un periodo di più assidua collaborazione con il giornalismo italiano, seguito dalla decisione di tornare definitivamente in Italia nel 1962 a Vietri sul mare e dal 1968 a Lugano, in Svizzera, dove morì centenario nel 1982.

Nel suo stile asciutto e antiretorico, Prezzolini continuò a raccontarsi per tutta la vita. Ancora eternamente insoddisfatto di sé, egli ripercorreva le sue memorie suddividendole in momenti, in passaggi e in credenze a cui aveva provato ad aggrapparsi con tutte le sue forze nella speranza di essere e sentirsi utile:

Son stato materialista e idealista, ho cercato di creder nel Cattolicesimo (ma non nel cristianesimo), la filosofia di Croce mi dette per molt'anni l'euforica illusione della verità, son stato liberale all'estremo (avrei lasciate in libertà anche le bestie feroci e messo i veleni a disposizione di tutti), son stato ribelle e poi conservatore e sempre un po' sbarazzino, poligrafo e professore e giornalista ed editore, celibe, poi padre di famiglia ed ora eremita, intraprenditor di cultura e missionario e spregiatore anche della stessa, senza contentar nessuno e nemmeno me stesso, facendo la fatica del pioniere senza i frutti del colonizzatore, ed ora son consumato, liso e senza rammendo possibile. Ho giocato tutte le mie carte. [...] Non credo in nulla, di nulla, su nulla, per nulla.<sup>7</sup>

È stato un poliedrico personaggio del Novecento, espressione di una critica sincera all'Italia, alla cultura italiana e agli italiani scevra da ogni appiattimento e conformismo dottrinale. Giovanni Spadolini, nella prefazione a *Il Meglio di Prezzolini* sosteneva con franca e onesta disamina intellettuale che il lavoro del giornalista Prezzolini fosse stato quello di un laborioso artigiano di bottega che aveva costruito narrazioni uniche

---

<sup>6</sup> Prezzolini, *Il meglio di Giuseppe Prezzolini*, 412.

<sup>7</sup> Prezzolini, *Il meglio di Giuseppe Prezzolini*, 416.

e accattivanti. Tuttavia lo studioso Prezzolini era stato un solitario animatore di idee sempre cinico sulle innovazioni di un mondo nuovo mentre l'uomo Prezzolini era stato un incompreso sognatore di un'Italia ideale, infranta dalle guerre, dai provincialismi e dalla retorica:

Rinnovatore o conservatore, crociano o critico del crocianesimo, avversario del giolittismo o contemplatore distaccato e magari nostalgico del mondo di ieri, Prezzolini si è sempre proposto uno scopo prevalente su ogni altro: dare una mano a correggere i difetti nazionali, diffondere i principi del dibattito e della tolleranza, favorire la circolazione delle idee e la dialettica delle opinioni, fino quasi al compiacimento delle antitesi virtuose e delle contrapposizioni intellettuali.<sup>8</sup>

Un amore non corrisposto quello per l'Italia che lo portò prima negli Stati Uniti e poi in Svizzera dove continuò ad esprimere la delusione per non essere stato «adoperato» dai suoi concittadini come scriveva nell'autobiografia *L'Italiano inutile*.

Di Prezzolini resta un'immensa eredità trattenuta tra le carte scritte in abbondanza nel corso della sua esistenza; quelle forse meno analizzate riguardano gli articoli sulla scuola che portano dentro un'epoca lontana di resoconti, di approcci e di metodi pedagogici che oggi rappresentano la robusta tradizione italiana; di sperimentazioni fallimentari; di riforme scolastiche e novità didattiche arricchite dalle osservazioni registrate e assorbite nel suo periodo statunitense.

## PARADOSSI EDUCATIVI SECONDO PREZZOLINI

Il Novecento, al tempo stesso un secolo drammatico e innovatore sotto ogni aspetto della vita sociale, in economia, in politica, nei comportamenti e nella cultura, fu analizzato da Prezzolini che trattò dell'attualità a tutto tondo ed estese i suoi interessi verso l'organizzazione scolastica, il ruolo dell'insegnante e gli obblighi dello studente.

Tra i grandi mutamenti, intrecciati e connessi tra loro, si colloca anche la pedagogia che tanto nella pratica quanto nella teoria ha risentito

<sup>8</sup> Prezzolini, *Il meglio di Giuseppe Prezzolini*, 22.

direttamente della massificazione della vita sociale. Il Novecento è stato proprio il secolo in cui «la pratica educativa si è rivolta a un soggetto umano nuovo (uomo-individuo e uomo-massa insieme), ha imposto nuovi protagonisti (il bambino, la donna, il disabile), ha rinnovato le istituzioni formative (dalla famiglia alla scuola, alla fabbrica, etc.)».<sup>9</sup> Un movimento importante per gli studi storico-educativi è rappresentato dall'attivismo che influì profondamente nelle pratiche quotidiane scolastiche e realizzò un rovesciamento dell'educazione, mettendo al centro il bambino con i suoi bisogni – fino ad allora inascoltati – e le sue capacità. La scoperta dell'infanzia ha liberato i bambini e le bambine dalla trappola dell'adulterizzazione precoce<sup>10</sup> e aperto ad un nuovo ottimismo sostenuto dal progresso in campo medico, dalle riflessioni pedagogiche e psicologiche e da un benessere socioeconomico diffuso e crescente.

Nel 1964 Giuseppe Prezzolini diede alle stampe la seconda edizione di *Paradossi educativi 1914- 1964*<sup>11</sup> dedicato a Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938) e Luigi Volpicelli (1900-1983), due ragguardevoli figure nel panorama pedagogico italiano del Novecento che, in momenti diversi, lo avevano invitato a pubblicare nelle proprie collane gli articoli che scrisse sulla scuola o meglio le riflessioni di giornalista colto e attento sul mondo che stava cambiando.

Prezzolini conosceva i limiti della scuola (e della pedagogia) di irretirsi in dissertazioni e trionfi del teorismo per cui ne restò ben al di fuori, legato alla sua etichetta di scomodo argomentatore che non risparmiava riflessioni, positive e negative, sulla riforma Gentile o sul metodo Montessori al pari di opinioni sulla massificazione dell'istruzione, sull'uso del cinema e dei più recenti strumenti didattici.

Sono i paradossi che percepisce, legati al sistema nuovo che si scontra con la ristrutturazione interna della scuola, con l'organizzazione e la burocrazia italiana; con le statistiche sull'analfabetismo; con la

<sup>9</sup> Franco Cambi, *Storia della pedagogia*. (Roma-Bari: Laterza, 2002), 424.

<sup>10</sup> Simonetta Polenghi, «La ricerca storico-educativa sull'infanzia del XX secolo», in eds. Mario Gecchele et al., *Il Novecento: il secolo del bambino?* (Parma: Junior, 2017), 31-49.

<sup>11</sup> La prima edizione di *Paradossi educativi* uscì nel 1919 per la casa editrice La Voce di Roma, all'interno della collana «Scuola e Vita, Biblioteca Popolare di Pedagogia» diretta da Giuseppe Lombardo Radice. L'articolo fa riferimento alla seconda edizione pubblicata da Armando editore nel 1964, nella collana «I problemi della pedagogia» diretta da Luigi Volpicelli.

disomogeneità economica e sociale tra gli italiani del Nord e Sud; con le differenze tra la società italiana e statunitense.

Gli articoli di Prezolini non hanno un valore pedagogico di per sé ma sono altrettanto importanti per la storia della scuola, della pedagogia e dell'Italia, rappresentando l'evoluzione della coscienza educativa del Paese. A differenza degli specialisti della scuola, Prezolini è l'uomo comune, un osservatore che guarda e racconta il mondo, rivelando non soltanto la cifra di umanista e di profondo conoscitore della tradizione letteraria classica ma quella di uomo immerso nel suo tempo con il sentimento e con la ragione.

Impossibile liberare le riflessioni sull'istruzione dagli anni trascorsi a New York che sono stati essenziali per raccontare l'altra faccia dell'Italia, gli emigrati che arrivavano negli Stati Uniti e che «non sono più italiani e non sono ancora americani: e questa situazione ibrida e transitoria e ambigua è il risultato di un cinquantennio pieno di vergogne, di dolori, di fatiche, di rinunce, che alcune straordinariamente bene riuscite, non bastano a fare dimenticare e coprire». <sup>12</sup> Sui «trapiantati» Prezolini tornò più volte e dedicò loro un volume di articoli (scritti tra il 1923 e il 1940) - tratti dalla sua collaborazione con *Il Tempo* - in cui analizzava non solo il sistema differente tra Stati Uniti e Italia ma approfondiva i temi caldi «sulle discussioni di problemi generali e di cambiamenti sociali» <sup>13</sup> tra cui il processo di assimilazione, il bilinguismo e l'ostilità dei genitori nei confronti dell'istruzione dei figli.

Per fornire una selezione di paradossi educativi quanto meno sufficiente ed efficace a tratteggiare l'impegno giornalistico di Prezolini sul variegato mondo della scuola, sono di seguito proposti gli argomenti significativi trattati dal giornalista, in una fascia temporale che va dal 1930 al 1965.

### **Mnemonismo vs. automazione e meccanica a scuola**

Il trionfo della meccanica e dell'educazione pratica giunse all'apice delle sue trasformazioni proprio negli anni di permanenza di Prezolini

<sup>12</sup> Giuseppe Prezolini, *America in pantofole. Un impero senza imperialisti*. (Firenze: Vallecchi, 1950), 286.

<sup>13</sup> Prezolini, *America in pantofole*, 8.

negli Stati Uniti. La società americana aveva trovato estimatori già nel passato quando Alexis de Toqueville (1805-1859) nel suo viaggio di scoperta sul sistema democratico e giudiziario americano, poté ammirare l'inconsueto approccio scientifico e, in generale, la scienza moderna poco legata alle tradizioni scientifiche sostenendo che gli americani «non indulgiano mai a lungo sui cavilli di una data scuola e non si accontentano di paroloni; penetrano, per quanto è possibile, nel cuore dell'argomento che li occupa e si compiacciono di esporlo in lingua volgare. Le scienze acquistano allora un andamento più libero e più sicuro, ma meno alto». <sup>14</sup> L'industrializzazione eleva l'inventore americano che non ha studi specifici alle spalle ma è «l'operaio, che prova mille vie diverse finché trova quello che cerca, guidato più dal buon senso che dalla scienza e l'invenzione è il frutto della sua indomabile energia e delle risorse del suo genio». <sup>15</sup>

Intanto sul finire dell'Ottocento e all'alba del nuovo secolo, la scuola progressista americana si affermava con John Dewey privilegiando l'esperienza sulla teoria e influenzando tutti i campi del sapere, le istituzioni formative e le politiche educative successive. Le posizioni teoriche e pratiche di Dewey ponevano l'esperienza concreta del soggetto – prosociale e proattivo – in un'interazione osmotica fra interno ed esterno, scuola e casa, privato e pubblico, ambiente naturale e ambiente sociale. La scuola diventava, per la prima volta, un laboratorio di esperienze e non un contenitore di saperi teorici: era il luogo delle macchine e degli strumenti dove gli studenti praticavano la conoscenza e si preparavano al mondo e alle «esperienze posteriori più profonde e più ampie». <sup>16</sup>

Rispetto alle posizioni moderne del tempo, si guardi alla pedagogia montessoriana, le scuole tradizionali italiane erano molto lontane dalle novità didattiche e continuavano a impartire rigide lezioni frontali di sforzo mnemonico punito severamente dal maestro in caso di fallimento. La sovrapproduzione di beni e il miglioramento delle condizioni

<sup>14</sup> Alexander de Tocqueville (1840), *Scritti politici. La democrazia in America*, volume II. (Torino: Utet, 1968), 529.

<sup>15</sup> Alberto Pecorini, *Gli americani nella vita moderna osservati da un italiano*. (Milano: Fratelli Treves, 1909) 159.

<sup>16</sup> John Dewey (1938), *Esperienza e educazione*. (Milano: Raffaello Cortina, 2014), 34.



generali di vita spingevano già nel 1915 Prezzolini a disapprovare l'attività di memorizzazione, retaggio antico «dei tempi in cui il libro costava molto e le biblioteche erano assai rare»<sup>17</sup> e guardare con interesse ad una scuola meno nozionistica e più critica.

L'influenza della cultura statunitense riecheggia negli scritti del 1963 di Prezzolini che appoggiava le riduzioni orarie e un impiego più razionale del tempo dell'insegnante e degli studenti. Nella società del boom economico, la velocità e l'impiego utile del tempo erano assorbiti tanto dalle aziende produttive che dalla scuola. Secondo il giornalista, la coesistenza del docente e della macchina in classe non avrebbe influito sulla qualità dell'insegnamento del docente che avrebbe potuto occupare il tempo speso nella didattica passiva:

C'è proprio bisogno di aver studiato abbastanza a fondo il latino per far ripetere a una classe svogliata le declinazioni? C'è bisogno di passare delle ore a far ripetere la tavola pitagorica? C'è bisogno di stare in classe per vedere se gli studenti conoscono l'elenco delle catene dei monti d'Europa?

Le macchine possono in tutti questi casi sostituire l'insegnante, senza che la dignità di questo ci perda nulla; anzi ci guadagnerà ad essere distolto da un soffocante esercizio della sua gola, nel quale la mente non prende nessuna parte.<sup>18</sup>

Anche gli strumenti moderni contribuivano a semplificare le attività scolastiche di docenti e studenti. La calligrafia o bella scrittura fu inserita come disciplina scolastica già nei primi interventi legislativi nell'Italia unita<sup>19</sup> con i programmi ministeriali nel 1955, gli ultimi in cui vennero date indicazioni sull'insegnamento della scrittura.<sup>20</sup>

<sup>17</sup> Giuseppe Prezzolini, *Paradossi educativi, 1914-1963*. (Roma: Armando, 1964), 31.

<sup>18</sup> Prezzolini, *Paradossi educativi*, 150.

<sup>19</sup> Nel regolamento attuativo del 1860 della Legge Casati (13 novembre 1959) i programmi per la scuola elementare indicavano i dettagli sull'insegnamento della scrittura, prevedendo in modo graduale esercizi di scrittura di parole dettate per via di sillabe semplici, scrittura per imitazione, esercizi graduati di calligrafia ed esercizi progressivi di calligrafia.

<sup>20</sup> Laura Pani, «L'insegnamento e l'apprendimento della scrittura in Italia dall'Unità ad oggi», *Atti dell'Accademia udinese di Scienze, Lettere e Arti*, 105. (Pasian di Prato: Lithostampa, 2012), 59- 85.

Moderno e anticipatore dei tempi, nel 1915 Prezzolini considerava obsoleto lo studio della bella scrittura che «deprima il carattere»<sup>21</sup> e appiattiva verso un modello anonimo che non esaltava le caratteristiche individuali. In particolare, poi, sosteneva che la scuola italiana guardasse con disappunto alle macchine da scrivere considerate l'anticamera dell'ozio intellettuale:

Siamo più moderni. Non ci dovrebbe essere scuola senza parecchie macchine da scrivere. Non si dovrebbe più accettare un compito che non fosse scritto a macchina. Ci guadagnerebbe la vista e l'intelligenza.

C'è in tutto il nostro ordinamento scolastico una paura terribile a servirsi delle macchine. Si crederebbe di diminuire il valore del cervello facendolo aiutare da quello che il cervello ha creato per suo uso e innalzamento.<sup>22</sup>

L'elogio della macchina intelligente che semplificava le attività didattiche fu un tema su cui tornò spesso nel corso degli anni, inserendosi in una animata controversia tra puristi, legati alla tradizione, e tecnofili che guardavano con ottimismo al futuro, superando l'iniziale diffidenza verso i nuovi strumenti:

C'è chi vede con terrore la sostituzione della macchina al lavoro intellettuale, e l'influenza della macchina sul lavoro intellettuale. [...] L'intelligenza è creatrice, la macchina non fa che ripetere; e l'intelligenza che si ripete è appunto detta macchinale, in senso peggiorativo: si degrada. [...] In realtà le macchine vengono ad agevolare l'opera della vera intelligenza, e ciò che sostituiscono è l'opera dell'intelligenza meccanica. Esse alleggeriscono il lavoro superiore della mente umana, togliendola ai compiti inferiori.<sup>23</sup>

Anche la macchina per calcolare, quindi, fu una novità ben accolta nella scuola ideale di Prezzolini perché avvantaggiava nei calcoli così come il grammofono era utile per l'apprendimento delle lingue e gli studi pionieristici il cui fine era già accennato nel 1929 «per introdurre la

---

<sup>21</sup> Prezzolini, *Paradossi educativi*, 30.

<sup>22</sup> Prezzolini, *Paradossi educativi*, 30.

<sup>23</sup> Prezzolini, *Paradossi educativi*, 107-108.

telefonia senza fili. Un solo insegnante potrebbe teoricamente bastare per centinaia di scuole, impartendo dal microfono la stessa lezione a centinaia di classi sparse in un paese».<sup>24</sup>

### Radio, Cinema, tv e scuola

L'invenzione di radio, cinema e televisione produsse importanti cambiamenti nel giro di pochi decenni modificando sensibilmente le abitudini quotidiane della massa che, per la prima volta, poteva accedere in tempo reale allo stesso tipo di informazioni e intrattenimento delle classi colte. La versatilità dei nuovi *medium* aprì a studi appositi sulle nuove forme di comunicazione e intrattenimento in senso lato.

In sostituzione della carta stampata, la telefonia senza fili o radio si impose come mezzo principale per informare e intrattenere, scandendo attraverso i programmi e gli appuntamenti settimanali le nuove abitudini delle famiglie. La radio entrò a scuola come descriveva William Bagley in un articolo del 1930 in cui presentava il programma settimanale «American School of the Air» per le classi e per la formazione degli insegnanti.<sup>25</sup> Della radio, Giuseppe Prezolini apprezzò sia la possibilità di interrompere liberamente il programma che l'apprendimento informale, «fra le ragioni del successo della radio c'è la possibilità di 'chiudere' ad ogni momento la rappresentazione: il pianista disgraziato, l'oratore noioso, la lezione d'una lingua barbara appena si affacciano sono immediatamente messe a tacere».<sup>26</sup> Seguì, inoltre, con interesse l'evoluzione dello strumento negli anni Cinquanta quando raccontava con un misto di cinismo e meraviglia l'ingresso dell'uomo comune, *the man in the street*, nelle programmazioni statunitensi, considerato il battesimo della uguaglianza democratica:

Dopo l'uomo irresistibile, le donne fatali, il delinquente avventuroso e generoso, il poliziotto furbo e il mostro spaventoso, l'ultimo personaggio è l'uomo della folla, l'Americano comune, o, come dicono là, l'Americano medio. [...] è un americano scelto a

<sup>24</sup> Prezolini, *Paradossi educativi*, 106.

<sup>25</sup> William Bagley, «Radio in the Schools», *The Elementary School Journal*, v. 30, 4, (1930): 256-258.

<sup>26</sup> Prezolini, *Paradossi educativi*, 100.

caso, in mezzo alla folla incolore ed incerta delle strade di città o di campagna; al quale si fan dire le proprie opinioni su qualche avvenimento del giorno o raccontare qualche fatterello della sua vita. [...] Ogni tanto, appena un avvenimento commuove il grosso pubblico, e si sa che una questione è abbastanza attraente per suscitare interessamento, e non tanto controversa da suscitare conflitti, il cinematografo fa sentire la voce dell'uomo comune (the man in the street), cioè, secondo il mito, la voce della democrazia.<sup>27</sup>

Anche il cinema diventò un'esperienza sociale diffusa. L'11 settembre 1916 usciva in Italia il *Manifesto della cinematografia futurista* che esaltava il cinema del futuro come arte immaginativa creatrice che superava il libro, testimone bidimensionale del passato e statico compagno dei sedentari.<sup>28</sup> Mentre si registravano sperimentazioni del cinematografo e delle lanterne magiche nelle scuole europee,<sup>29</sup> negli Stati Uniti, si diffondeva la filosofia di Dewey che scriveva dell'esperienza estetica come fusione del dualismo artificiale tra pensiero ed esperienza.<sup>30</sup> In Italia, Prezolini animò il dibattito fin dal 1915 considerando il cinema come strumento per la didattica della storia e della geografia, precorrendo di un secolo l'uso delle lavagne interattive multimediali, «il cinematografo dovrebbe essere applicato alla lavagna, per far vedere nascere le lettere dalla penna; per dimostrare come si deve tenere la penna e come si deve tenere la schiena scrivendo; per dettare compiti».<sup>31</sup> La possibilità che il cinema fosse un medium decisivo nell'azione educativa alimentava un confronto animato da ministri giolittiani, massoni, sacerdoti progressisti, liberali conservatori, radicali repubblicani, gesuiti, socialisti, giovani maestre, direttori didattici, professori universitari, giornalisti, economisti che mettevano a fuoco i problemi cruciali di un paese che stava costruendo la sua strada verso la modernità.<sup>32</sup>

<sup>27</sup> Prezolini, *America in pantofole*, 82 ss.

<sup>28</sup> Luciano de Maria (a cura di), *Teoria ed invenzione futurista*. (Milano: Mondadori, 1998).

<sup>29</sup> Armelle Senthiles, «L'Audio-visuel au service de l'enseignement: projections lumineuses et cinéma scolaire, 1880-1940», *La Gazette des Archives*, 173, (1996): 165-182.

<sup>30</sup> John Dewey (1934), *L'arte come esperienza*. (Firenze: La Nuova Italia, 1951).

<sup>31</sup> Prezolini, *Paradossi educativi*, 33.

<sup>32</sup> Silvio Alovisio, *La scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*. (Torino: Kaplan, 2019).

Alla fine degli anni Venti apparve l'ultima invenzione, la televisione, che scalzò con i suoi indici di ascolto e la potenza del messaggio veicolato, sia la radio che il cinema. La radio aveva dato un suono, una voce ai personaggi di spicco e agli uomini di strada; il cinema aveva fatto sognare il pubblico; la televisione portava l'intrattenimento e l'informazione nelle case di tutti, in fasce orarie determinate e con un'offerta di programmi e pubblicità vasta e ipnotica, realizzando «il più notevole avvenimento nel campo delle relazioni umane». <sup>33</sup> L'attrazione verso la televisione fu immediata e veloce, specialmente tra i giovani che trasformarono irrimediabilmente il concetto di tempo libero dentro casa:

Adulti, maschi e femmine vi partecipano in egual modo, sebbene con simpatie differenti per i vari programmi. Tutti quasi indistintamente van pazzi per le competizioni sportive. Ma il problema più grave è quello degli studenti. Non vanno più a giocare a hockey e a fare a pugni: guardano la Televisione. Mai uno strumento o un gioco nuovo aveva così rapidamente incatenato l'attenzione del pubblico e conquistato le folle. <sup>34</sup>

Gli anni successivi al secondo conflitto mondiale furono quelli in cui si impose il televisore nelle case americane e il pubblico sperimentò le sue capacità ipnotiche e comunicative. La «presenza» del nuovo mezzo si collocava nelle aziende e nelle università e sancì il funerale dei libri di testo. <sup>35</sup>

In un articolo del 1963, Prezzolini sosteneva che la ETV (Educational Television) si fosse affermata già nelle scuole americane dal 1953, accennando al caso dello stato del Michigan. La ETV era caratterizzata dalla possibilità di rivolgersi a più studenti contemporaneamente e dalla partecipazione di docenti di grado diverso.

Nelle migliori previsioni del giornalista, una tale rivoluzione avrebbe modificato l'assetto della scuola futura con una nuova distribuzione del tempo della lezione e un'organizzazione del corpo docenti costituito da un *super maestro* che avrebbe lavorato in team con un gruppo di esperti:

<sup>33</sup> Giuseppe Prezzolini, *America con gli stivali*. (Firenze: Vallecchi, 1954), 70.

<sup>34</sup> Prezzolini, *America con gli stivali*, 70.

<sup>35</sup> Prezzolini, *Paradossi educativi*, 129.

[...] la televisione non ridurrà sensibilmente il numero degli insegnanti, perché continua a richiedere la presenza dell'insegnante in classe, pur aggiungendovi l'insegnamento di un super-insegnante.

Mi spiego: l'insegnamento ideale per mezzo della tele visione sarà fatto da uno dei maestri più preparati, più colti, più adatti [...] che sappia ridurre la propria scienza al livello di scuola al quale deve insegnare; ma accanto, prima e dopo la lezione di questo super-maestro, sarà sempre necessario l'aiuto coordinato del libro di testo e del maestro in ciascuna aula. [...] la televisione educativa porta con sé la necessità di un insegnamento a *squadre* [...] il super maestro, il maestro ripetitore e il tecnico della televisione; qualche volta ci può essere anche un assistente, qualche volta un ispettore.<sup>36</sup>

Interessante è notare che già dalla penna del giornalista emergeva l'immagine del super maestro dai connotati gradevoli alla vista, nondimeno le specifiche caratteristiche estetiche non dovevano eludere le ovvie competenze e capacità di insegnamento. L'istruzione si piegava ai canoni estetici richiesti dalla programmazione televisiva:

Ho visto una serie di fotografie di alcuni degli insegnanti, maschi e femmine, chiamati ad impartire lezioni a migliaia di studenti che essi non vedevano, ma che li osservavano: ne ho seguito qualcuno nel suo insegnamento sul vivo; ho letto elenchi di loro diplomi, pubblicazioni, pratica scolastica. Hanno l'aria di sapere la loro materia [...] Oltre le doti necessarie di cultura, di chiarezza nella espressione, di esposizione ordinata, di preparazione coscienziosa [...] notai in tutti una presenza gradevole, ed in quelli che sentii, delle voci armoniose; e direi infine che il loro modo di vestire, di pettinarsi, di muoversi, di gestire, di interrompersi, di sorridere ed anche la loro statura e le loro fattezze dovevano avere una parte importante nella scelta di essi come campioni e pionieri del nuovo mezzo di insegnamento.<sup>37</sup>

<sup>36</sup> Prezzolini, *Paradossi educativi*, 128-130.

<sup>37</sup> Prezzolini, *Paradossi educativi*, 130-131.

La telescuola si profilava come apripista di una nuova dimensione dell'insegnamento, paragonabile forse all'invenzione della stampa. Il lavoro di squadra comportava lezioni più brevi e di qualità, l'apprendimento veloce garantito dalla ripetizione e la diffusione su larga scala; al tempo stesso gli insegnanti imparavano a stare davanti ad uno schermo e i loro studenti a tenere alta l'attenzione anche a distanza.

### **L'esperienza della strada, i genitori e il lavoro**

Nel marzo 1873 l'onorevole Giuseppe Guerzoni guidò la giunta che aveva esaminato il progetto di legge d'iniziativa governativa per abolire l'impiego di manodopera infantile in professioni girovaghe, affermando che i piccoli strimpellatori di organi e zampogne, i giovani acrobati e danzatori non costituivano un fatto isolato ma ben presente già nell'Italia preunitaria:

Allora come oggi era un accattonaggio travestito coi simboli dell'arte, una depravazione dell'innocenza, un abuso della patria potestà; anche allora vi era un padre che vendeva un figlio che soffriva, un mercante che acquistava un fanciullo come una cosa, un padrone che usava ed abusava della cosa acquistata.<sup>38</sup>

Abbandono, accattonaggio e vagabondaggio accompagnavano la vita dei minori non accompagnati, di età compresa tra i sei e i quindici anni, analfabeti e venduti dalle famiglie in Italia e all'estero per essere inseriti in attività lavorative lecite o illecite. Il bambino italiano accattone e solo arrivò anche negli Stati Uniti sul finire dell'Ottocento dove il traffico di minori era spesso organizzato dagli stessi genitori che li consegnavano al padrone, avviandoli ai mestieri di strada (ambulante, musicista, lustrascarpe) o nelle industrie.<sup>39</sup>

In Italia neppure l'obbligatorietà del completamento del primo ciclo elementare sancita dalla legge Coppino del 1877 poté arginare la tratta dei bambini e contenere i danni sociali dell'analfabetismo che, però, continuò ad essere dilagante ancora per un secolo.

<sup>38</sup> Giuseppe Guerzoni, «Relazione della giunta», *Atti Parlamentari. Discussione*, 19 marzo 1873, 5540.

<sup>39</sup> Giulia Di Bello, Vanna Nuti, *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigranti tra Otto e Novecento*. (Milano: Unicopli, 2001), 143-162.

Il punto di vista di Prezzolini nel 1919 rovesciava le asettiche relazioni ministeriali e i manuali pedagogici per guardare concretamente all'organizzazione della scuola italiana che esaltava il nozionismo e annichiliva gli istinti vitali. Inserendosi nel dibattito già sul finire degli anni Dieci del Novecento, come voce fuori dal coro, egli sosteneva che all'infanzia negata ai bambini di strada si contrapponesse una scuola mal strutturata, inefficace e fuori contesto. Le pratiche educative adottate e gli esercizi proposti non erano utili per un bambino che, con o senza famiglia, doveva imparare presto un mestiere o più di uno:

[lo] scugnizzo napoletano, il quale a otto anni, senza andare a scuola, ha già imparato tanti mestieri quante dita ha sulle mani: sa vendere cerini, cuocere delle pizze, fare da cicerone, guidare un carro a cavalli, tirare un carretto, raccogliere le cicche, scernere la spazzatura, cantare accompagnato da una chitarra e altrettanti ingegnosi modi di guadagnarsi colazione e pranzo.<sup>40</sup>

Per il giornalista l'educazione di strada aveva lo stesso valore dell'educazione formale, anzi intravedeva una spontaneità di azioni e pensieri che non si otteneva né nelle scuole all'aperto di Fröebel, né in quelle dell'autoeducazione di Montessori che cercano invano di «colmare l'abisso fra due termini che con disperazione eterna dell'uomo sembrano correre paralleli senza mai incontrarsi: la Scuola e la Vita».<sup>41</sup>

La scuola italiana non era immediatamente utile ai suoi studenti perché fin dall'infanzia disattendeva i bisogni dei bambini che non avevano bisogno di nozioni ma di consolidare spirito di intraprendenza e autonomia. L'adulterizzazione precoce non era compatibile con una lunga scolarizzazione specialmente nella cultura contadina italiana. Persino da emigrati vi era una tendenza nettamente italiana a spingere il bambino verso una maturità sociale. L'educazione domestica impartita dai genitori italiani aveva lo scopo di infondere «il senso di responsabilità in un bambino di otto anni o in una bambina di sette non si limitava a precise esigenze personali del bambino o nel rapporto con tutti i membri della famiglia, ma implicava un lavoro responsabile, perché il bambino (anche considerando la sua età) era un vero lavoratore che utilizzava strumenti

<sup>40</sup> Prezzolini, *Paradossi educativi*, 83.

<sup>41</sup> Prezzolini, *Paradossi educativi*, 82-83.



reali, come quelli degli adulti, tranne che per la loro dimensione». <sup>42</sup> I limiti del successo scolastico degli studenti di origine italiana vanno ricercati nella scelta delle famiglie di perseguire, in terra straniera, il modello recedente e assicurarsi la paga settimanale di un altro mestiere. Così Pecorini raccontava gli italoamericani di inizio secolo:

Il ragazzo, venuto in America all'età di dodici o tredici anni, è mandato dai genitori a lavorare invece che a scuola [...] Il fanciullo non sa altro dell'Italia che il dialettaccio parlato in famiglia, le parole oscene che ode per le strade del quartiere, i metodi e i pensieri primitivi dei suoi genitori analfabeti; non vede mai un libro italiano perché a casa nessuno sa leggere, non sa nulla d'Italia perché il padre nulla può dirgli, e cresce intelligente ed educato con un certo senso di repulsione per tutto ciò che sa di italiano. <sup>43</sup>

Le difficoltà incontrate nella prima fase della grande emigrazione si attenuarono nel secondo dopo guerra quando arrivarono famiglie di italiani che «non sono «isolati», son tutti parenti di Italiani che hanno la cittadinanza; [...] la loro condizione, in generale, è differente da quella d'un tempo; son meglio vestiti, meglio nutriti e più preparati; molti di essi sanno un po' di inglese, imparato a scuola o durante la guerra». <sup>44</sup> Si trattava di una generazione di italiani diversa dalle partenze della Grande emigrazione dell'Ottocento. I nuovi arrivati erano più preparati, istruiti e avevano già cominciato ad acquisire in Italia una coscienza democratica che permise loro di fondersi, non senza difficoltà, con la popolazione statunitense.

### **Americanizzazione, assimilazione e bilinguismo**

Con il termine di *trapiantati*, Prezzolini indicava gli emigrati negli Stati Uniti della prima ora che faticarono a adattarsi al nuovo ambiente e portarono con sé il dolore e la tragedia del distacco dal paese. I trapiantati, però, non erano propriamente gli italoamericani perché non

<sup>42</sup> Leonard Covello, *The Social Background of the Italo-American School Child. A Study of the Southern Italian Family Mores and their Effect on the School Situation in Italy and America*. (Leiden: E.J. Brill, 1967) 264.

<sup>43</sup> Pecorini, *Gli americani nella vita moderna*, 397-398.

<sup>44</sup> Prezzolini, *America con gli stivali*, 311-312.

«sono la somma di due interi, ma il residuo di due sottrazioni». <sup>45</sup> Le sue riflessioni ruotavano intorno al modello di italiano che giunse in larga parte a New York, il *cafone meridionale* a cui non era stata risparmiata alcuna fatica:

[...] il contadino meridionale, quell'Italiano di bassa statura, dalla pelle color terracotta, generalmente lento nel camminare, rozzo nei modi, diffidente, ignorante, ingrato. Eppure quasi tutto quel che gli Italiani han fatto di buono in America si deve a questo contadino meridionale [...] Lui, abbandonato dal proprio paese, che non gli dette né scuola né protezione sociale, trascurato dalle autorità consolari, sfruttato dal «galantuomo», cioè dal piccolo borghese meridionale [...] ha scoperto da solo la via della sua re-ndizione uscendo dalla patria, emigrando in paesi lontani, sostenendo il disprezzo e il trattamento schiavistico dei nuovi suoi dominatori, imparando senza scuole la lingua, risparmiando a prezzo di sacrifici immensi il denaro, e dando così soluzione ai propri come ai destini della patria. <sup>46</sup>

Tra le prime questioni trattate, si annoverava quella identitaria per cui gli italiani riuniti negli stessi gruppi di provenienza erano isolati dal resto della società. Prima di Prezzolini, Amy Bernardy aveva sostenuto che i ritardi delle comunità italiane - rispetto alle altre minoranze - erano da cercare nella riluttanza delle prime generazioni ad americanizzarsi, cioè adattarsi all'ambiente circostante, e ciò incise profondamente sul processo di integrazione sociale e culturale:

Trasformate il «dago», insegnategli come hanno fatto l'irlandese, lo svedese e il tedesco, a parlare, a vestirsi, a mangiare, a lavarsi all'americana, a leggere e a scrivere in inglese, a conoscere il termometro Fahrenheit e la macchina elettorale, [...] fatelo americano, e sarà uguale agli altri, e troverà aperte le porte che si spalancano per gli altri. Se no, no. <sup>47</sup>

<sup>45</sup> Giuseppe Prezzolini, *I trapiantati*. (Milano: Longanesi, 1963) 9.

<sup>46</sup> Prezzolini, *America in pantofole*, 287-288.

<sup>47</sup> Amy Bernardy, *Italia randagia attraverso gli Stati Uniti*. (Torino: Fratelli Bocca, 1913) 147.

Sul motto di Bernardy di «americanizzare le Little Italy» si allineava anche Prezzolini negli anni Cinquanta che appoggiava la teoria dell'assimilazionismo, un'integrazione piena degli italiani nel nuovo Paese. A seguito dell'unificazione italiana, infatti, era mancata una scuola nazionale per italiani, un luogo che «li avesse trasformati da poveri provinciali o municipali in cittadini».<sup>48</sup>

La prima generazione di italiani negli Stati Uniti faticò ad ambientarsi perché la maggior parte di questi «Italiani di sangue non è mai diventata Italiana di lingua»<sup>49</sup> e continuò a comunicare e interagire solo con i gruppi che riusciva a comprendere. Per il lavoro, essi avevano inventato una comunicazione mista, il gergo della «giobba» limitato al mondo meccanico e dei mestieri ma, accanto ad esso, Prezzolini li accusa di non aver creato un vocabolario di affetti e valori, inaridendo la nuova lingua che esprimeva «un mondo arretrato, dal quale vorremo che uscissero gli Italiani».<sup>50</sup>

Sulla questione linguistica, il giornalista, pur apprezzando le ricerche di Ferdinand de Saussure e Antonio Rosmini, appoggiava le posizioni di Luigi Volpicelli. Quest'ultimo sottolineava la bipolarizzazione dell'attività linguistica dei parlanti bilingue per cui si poneva maggiormente l'attenzione sulle parole anziché sulle idee, limitando pensieri importanti e astratti all'acquisizione di un vocabolario meno ampio e un livello di comunicazione pragmatico e familiare. L'errore dei contemporanei era proprio ritenere che parlare due lingue significasse avere due anime, mentre, secondo Prezzolini, ogni individuo conosceva e praticava bene solo una lingua: le altre apprese successivamente, negli anni dalla preadolescenza in poi, costituivano degli strumenti accessori. Nel caso degli immigrati, poi, l'anima si dimezzava in due mezze anime, cioè «gente che non sa esprimersi nella lingua dei padri e nemmeno in quella dei figli».<sup>51</sup>

Di indirizzo opposto, favorevole al bilinguismo e al pluralismo multiculturale, stava lavorando già da anni Leonard Covello che aveva compreso il valore assunto dalle radici familiari dei giovani immigrati nel

<sup>48</sup> Prezzolini, *I trapiantati*, 14.

<sup>49</sup> Prezzolini, *America in pantofole*, 328.

<sup>50</sup> Prezzolini, *America in pantofole*, 295.

<sup>51</sup> Prezzolini, *I trapiantati*, 233.

processo di integrazione e si era adoperato affinché le teorie assimilazioniste tanto care agli intellettuali italiani non prevaricassero sul processo rivisitato di americanizzazione che coinvolgeva, in egual misura, un apporto positivo proveniente dalla cultura di origine e da quella americana.<sup>52</sup> Oggi si riconoscono i fattori positivi dell'acquisizione di due o più lingue fin dalla tenera età; tuttavia, buona parte degli intellettuali italiani dell'epoca contestava l'idea che un bambino o una bambina stranieri potessero fare buon uso della lingua materna appresa in casa. Così, per esempio, Prezzolini rispondeva ad un quesito postogli da una italiana emigrata in Canada:

Insegni al suo bambino la lingua del paese dove vivrà. [...] Lei non può fare di questo figliolo un canadese che parla in gergo italo-canadese. Quando sarà grande dovrà comperare, vendere, contrattare, probabilmente leccare, e speriamo fare all'amore con ragazze del paese, che parlano inglese. Se lei parla con lui l'italiano da bambino è probabile che il canadese di lui sarà un poco storto, insufficiente, tradotto. Se lei gli parlerà inglese, il suo inglese avrà un po' di accento straniero, che la scuola correggerà [...] Questo senso, questo possesso, questa parentela con la propria lingua è essenziale per formare lo spirito di un uomo [...] Infine c'è una questione che direi etica, ossia il vostro dovere verso lo Stato che avete scelto e che vi ha adottato.<sup>53</sup>

In Italia, intanto, si reagiva all'analfabetismo dilagante con la L.1859/1962 che istituiva la scuola media unificata, applicando la Costituzione della Repubblica italiana che prevedeva otto anni di scuola gratuita e obbligatoria per tutti. Il maestro Alberto Manzi conduceva in televisione il corso di istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta «Non è mai troppo tardi»<sup>54</sup> e insegnava agli adulti a leggere e scrivere.<sup>55</sup> Una televisione educativa come esisteva negli Stati Uniti, come aveva descritto e calorosamente atteso anche Prezzolini.

<sup>52</sup> Carmen Petruzzi, *La scuola degli italoamericani. Storia e pratiche inclusive negli articoli di Leonard Covello (1887-1982)*. (Roma: Tab 2022).

<sup>53</sup> Prezzolini, *I trapiantati*, 229-230.

<sup>54</sup> «Non è mai troppo tardi» è stato un programma televisivo serale andato in onda dal 1960 al 1968. Alberto Manzi conduceva un corso di istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta prodotto dalla Rai, in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione.

<sup>55</sup> Michele Aglieri, «Il maestro con la classe più grande del mondo. La rappresentazione della pedagogia di Alberto Manzi nell'intervista TV Buona Maestra (1997) e nella fiction Non è mai troppo

## CONCLUSIONI

Giuseppe Prezzolini è stato un fine osservatore del Novecento che ha saputo intersecare i saperi e leggerli senza filtri in un secolo preñado di eventi determinanti. Mentre la democrazia avanzava, egli è stato un attento scrutatore dei cambiamenti del mondo: il tramonto dei saperi classici, l'industrializzazione e il capitalismo, due guerre mondiali e il futuro incerto. Intanto la pedagogia diventava una scienza, si arricchiva e rinnovava sul piano teorico attraverso la crescita ideologica sull'infanzia, sui servizi alla famiglia e le nuove frontiere dell'educazione e realizzando nuovi modelli per cui entrava in connessione viva e aperta con le scienze umane.

È sempre difficile interpretare i significati quando non esistono chiavi di lettura evidenti e Prezzolini non ne dà spiegazione alcuna nel testo. I paradossi nell'educazione, allora, non sono da intravedere nei contenuti dei suoi articoli ma nel dualismo che innesca la loro lettura: tradizione versus innovazione, libro versus meccanica; modelli tradizionali versus autoeducazione che sottendono di base una forte incomunicabilità generazionale gravata da due guerre mondiali e affermazione di città metropolitane e postindustriali con uno stile di vita diverso dal passato.

Storicamente, gli articoli raccontano l'impatto legislativo delle riforme, i metodi progressisti, l'aria di cambiamento che si è respirata tra il 1914 e il 1964. Sono, poi, scritti internazionali perché Prezzolini vi aggiunge la sua trentennale esperienza all'estero che ha aperto il pubblico italiano alla cronaca, alla cultura e alla scuola americana.

Prezzolini mostra una istantanea della scuola italiana e raccoglie le voci del tempo: racconta la scuola del futuro e della innovazione meccanica ma ancora salda alla lezione tradizionale; descrive il super maestro ed esalta i modelli di team work e di insegnamento a distanza. Convivono nelle scritture del giornalista il gusto della tradizione e l'ottimismo verso i nuovi strumenti meccanici e i medium che possono elevare la qualità dell'insegnamento.

È significativo, poi, il plus valoriale sugli italoamericani perché documenta l'evoluzione dell'emigrato italiano negli Stati Uniti e l'adattamento

---

tardi (2014)», in ed. Paolo Alfieri, *Immagini dei nostri maestri*,. *Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*. Roma: Armando 2019, 129-154.

culturale e sociale nel nuovo ambiente, una eccezionale fonte documentale che è stata pochissimo valutata.

Gli articoli di Prezzolini sulla scuola sono assolutamente complementari alle ricerche storico- educative come documenti accrescenti i percorsi di ricerca appena presentati. Prezzolini non si può sostituire ad un pedagogo ma la sua testimonianza giornalistica rimpolpa la storia della pedagogia con osservazioni, esperienze e sperimentazioni didattiche che sarebbero andate perdute.

In vista dei prossimi importanti anniversari sulla legge 1859/1962 e la riforma Gentile si auspica che la pedagogia tenga in considerazione anche gli scritti di Prezzolini per avvicinarsi di più, oltre che alla riflessione precipuamente teorica, al sentire di quegli anni e al punto di vista dell'uomo comune.

### **Nota sull'autrice**

CARMEN PETRUZZI ha conseguito il dottorato in Scienze pedagogiche presso l'Università di Firenze. Le sue ricerche si focalizzano sui percorsi migratori analizzati dal punto di vista educativo con un'attenzione specifica verso la storia della comunità italoamericana a New York e le progettualità formative di stampo progressista sviluppate tra il XIX e la metà del XX secolo. Di recente pubblicazione è il volume *La scuola degli italoamericani. Storia e pratiche inclusive negli articoli di Leonard Covello (1887-1982)* per Tab edizioni (Roma).

Attualmente è assegnista di ricerca all'Università di Foggia.

### **RIFERIMENTI**

Aglieri, Michele. «*Il maestro con la classe più grande del mondo*». *La rappresentazione della pedagogia di Alberto Manzi nell'intervista TV Buona Maestra (1997) e nella fiction Non è mai troppo tardi (2014)*, in Paolo Alfieri (a cura di), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana* (Roma: Armando, 2019): 129-154.

- Alovisio, Silvio. *La scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*. Tortino: Kaplan, 2019.
- Bagley, William. «Radio in the Schools», *The Elementary School Journal*, 30, 4, (1930): 256-258.
- Bernardy, Amy. *Italia randagia attraverso gli Stati Uniti*. Torino: Fratelli Bocca, 1913.
- Cambi, Franco, *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza, 2002.
- Covello, Leonard. *The Social Background of the Italo-American School Child. A Study of the Southern Italian Family Mores and their Effect on the School Situation in Italy and America*. Leiden: E.J. Brill, 1967.
- De Maria, Luciano (a cura di) *Teoria ed invenzione futurista*. Milano: Mondadori, 1998.
- De Tocqueville, Alexander (1840). *Scritti politici. La democrazia in America*, volume II. Torino: Utet, 1968.
- Dewey, John (1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina, 2014.
- Dewey, John (1934). *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia, 1951.
- Di Bello, Giulia; Nuti Vanna. *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigranti tra Otto e Novecento*. Milano: Unicopli, 2001.
- Diggins, John. *Mussolini and Fascism. The view from America*. Princeton: Princeton University Press, 1972.
- Pani, Laura, «L'insegnamento e l'apprendimento della scrittura in Italia dall'Unità ad oggi», *Atti dell'Accademia udinese di Scienze, Lettere e Arti* (Pasian di Prato: Lithostampa, 2014): 59-85.
- Pecorini, Alberto. *Gli americani nella vita moderna osservati da un italiano*. Milano: Fratelli Treves, 1909.
- Petruzzi, Carmen. *La scuola degli italoamericani. Storia e pratiche inclusive negli articoli di Leonard Covello (1887-1982)*. Roma: Tab, 2022.
- Petruzzi, Carmen. «La pedagogia di Leonard Covello, il Mista Professore che educò la comunità italiana di East Harlem tra gli anni Venti e Cinquanta», *Studium educationis*, 2 (2021), consultato il 2 settembre 2022, doi: <https://doi.org/10.7346/SE-022021-12>.
- Polenghi, Simonetta. *La ricerca storico-educativa sull'infanzia del XX secolo*, in Mario Gecchele et al. (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (Parma: Junior, 2017), 31-49.
- Prezzolini, Giuseppe. *Il meglio di Giuseppe Prezzolini*. Milano: Longanesi, 1981.
- Prezzolini, Giuseppe. *La Casa Italiana di Columbia University*, estratto dei fascicoli n.3 e n.4 dell'Osservatore Politico Letterario (marzo-aprile 1976). Azzate: La Varesina Grafica, 1976.
- Prezzolini, Giuseppe. *Paradossi educativi, 1914-1963*. Roma: Armando, 1964.
- Prezzolini, Giuseppe. *I trapiantati*. Milano: Longanesi, 1963.
- Prezzolini, Giuseppe. *America con gli stivali*. Firenze: Vallecchi, 1954.

Prezzolini, Giuseppe. *America in pantofole. Un impero senza imperialisti*. Firenze: Vallecchi, 1950.

Senthiles, Armelle. «L'Audio-visuel au service de l'enseignement: projections lumineuses et cinéma scolaire, 1880-1940», *La Gazette des Archives*, 173, (1996): 165-182.



# POLÍTICA EDUCATIVA Y CONSTRUCCIONES ESCOLARES EN EL DISTRITO DE LA VICTORIA (PERÚ) DURANTE EL GOBIERNO DE ODRÍA, 1948-1956\*

*Educational policy and school constructions in the district of La Victoria (Peru) during the government of Odría, 1948-1956*

Juan Marcos Martínez Mendoza<sup>a</sup>

Fecha de recepción: 24/10/2021 • Fecha de aceptación: 03/10/2022


**Resumen.** El gobierno de Manuel A. Odría (1948-1956) es recordado en el Perú como uno de los que mejor atendió el problema de la falta de planteles escolares durante el siglo XX; sin embargo, en la construcción de una visión general de su obra educativa, se ha omitido hablar sobre ciertos temas como el descuido del régimen hacia las escuelas primarias, los efectos que tuvieron las primeras migraciones intensas —del campo a la ciudad— sobre los planteles de la capital y los críticos años finales que mermaron la obra educativa del gobierno.

En el presente artículo se busca dar una mirada general de la política educativa de Odría, haciendo hincapié en las construcciones escolares, para lo cual se ha tomado como escenario de estudio el distrito capitalino de La Victoria. Mediante el estudio de documentos oficiales e información extraída de la prensa, se da cuenta de que el gobierno tuvo una preferencia por la educación secundaria y técnica que terminó afectando a la construcción de escuelas; y que a partir de 1953 la obra educativa de Odría mermó debido a factores políticos, económicos y sociales.

**Palabras clave:** Construcciones escolares; Siglo XX; Manuel A. Odría; Distrito de La Victoria; Barriadas; Perú.

---

\* Esta investigación se realizó en el marco del proyecto E20151741, inscrito en el VRIP de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Agradezco a la Dra. Carlota Casalino Sen y al Dr. Francisco Quiroz Chueca por la orientación académica brindada al presente trabajo.

<sup>a</sup> Escuela Profesional de Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. San Juan de Lurigancho, 15438 Lima, Perú. [juanmarcos.martinez92@gmail.com](mailto:juanmarcos.martinez92@gmail.com)  <https://orcid.org/0000-0002-0049-363X>

**Abstract:** *The government of Manuel A. Odría (1948-1956) is remembered in Peru as one of the governments that best addressed the problem of the shortage of schools during the 20th century; however, in the construction of an overview of his educational work, certain issues have been omitted, such as the neglect of the regime towards primary schools, the effects that the first intense migrations—from the countryside to the city—had on the schools in the capital and the critical final years that diminished the government’s educational work.*

*This article seeks to give a general overview of Odría’s educational policy, with emphasis on school buildings, for which the capital district of La Victoria has been taken as a case study. Through the study of official documents and information extracted from the press, we show that the government had a preference for secondary and technical education that ended up affecting the construction of schools; and that after 1953 Odría’s educational work decreased due to political, economic and social factors.*

**Keywords:** *School construction; 20th century; Manuel A. Odría; La Victoria district; Slums; Peru.*

## INTRODUCCIÓN

El gobierno de Odría (1948-1956) suele ser recordado en el Perú como uno de los que más contribuyó a la educación escolar durante el siglo XX debido a la gran cantidad de planteles que se construyeron a lo largo del territorio nacional. Entre sus obras más recordadas se encuentran las Grandes Unidades Escolares (GUE), las cuales fueron modernos y amplios planteles —que permanecen hasta la actualidad— en los que se impartieron la educación secundaria y técnica. Sin embargo, la mayoría de los estudios que abordan la educación en los tiempos de Odría solo consideran lo sucedido durante una parte del denominado Ochenio,<sup>1</sup> específicamente entre los años de 1950 y 1953.<sup>2</sup> Los tiempos difíciles que vivió el régimen durante su última etapa no han sido tomados en cuenta en este tipo de trabajos; asimismo, se ha omitido hablar de los

<sup>1</sup> El término Ochenio hace referencia a los ocho años que Odría permaneció en el poder; dos de ellos como jefe de la Junta Militar de Gobierno (1948-1950), y los restantes como presidente constitucional, a partir de julio de 1950 a julio de 1956.

<sup>2</sup> Al respecto, véase los trabajos de Antonio Zapata, *Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956* (Lima: Derrama Magisterial, 2013); Eduardo Palomino, *Educación peruana: Historia, análisis y propuestas* (Lima: Pro educación, 1993); y Andrés Cardó *et al.*, *Planificación y desarrollo de la educación en el Perú: un análisis de la experiencia del periodo 1948-1985* (París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 1989).

efectos que tuvieron las migraciones internas sobre la educación en las ciudades, incluso en la capital, a pesar de que existe un consenso sobre el gran impacto que tuvieron estos movimientos demográficos sobre las zonas urbanas a partir de la década de los cuarenta.

Así pues, en el presente estudio se pretende hacer una descripción general e integral del desarrollo de la educación escolar durante el gobierno de Odría, haciendo hincapié en lo referente a la construcción de los planteles, para lo cual se tomará como marco geográfico uno de los distritos más populosos de la ciudad de Lima: el centenario distrito de La Victoria, fundado en el año de 1920 y ubicado en la parte central de la capital. Como se verá más adelante, este espacio constituye un escenario a partir del cual podemos rastrear de manera general las vicisitudes por las que atravesó la política educativa del Ochenio. Para la realización del presente trabajo se ha hecho uso, a parte de la bibliografía especializada, de documentos oficiales del Ministerio de Educación Pública, memorias de ministros y, sobre todo, discursos, imágenes y datos extraídos del diario *El Comercio*.<sup>3</sup>

## PANORAMA GENERAL DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE ODRÍA

A lo largo de sus ocho años, la política educativa del gobierno de Odría atravesó por distintos momentos. En un inicio, cuando la Junta Militar de Gobierno tomó el poder en octubre de 1948 a través de un golpe de Estado, el contexto de crisis política y económica, generados durante el gobierno anterior, impidió la realización de cualquier reforma educativa. A partir de 1950, al estabilizarse la situación económica y contar con mayores fondos para la educación debido, entre otros, a factores externos como la guerra de Corea,<sup>4</sup> el gobierno pudo edificar las grandes obras por las que hoy es recordado. Finalmente, en sus últimos

<sup>3</sup> A diferencia de otros diarios de la época, *El Comercio* registra de manera más completa los discursos y las acciones realizadas por los actores de nuestro interés. Es por ello que se ha escogido a este diario para la elaboración del presente estudio.

<sup>4</sup> Luis Felipe Zegarra, «Perú, 1920-1980. Contexto internacional, políticas públicas y crecimiento económico», en *La economía peruana entre la Gran Depresión y el reformismo militar. 1930-1980*, ed. Carlos Contreras (Lima: Banco Central de Reserva del Perú - Instituto de Estudios Peruanos, 2020), 58. Al respecto, el autor menciona que la guerra de Corea fue uno de los sucesos internacionales que más influyó en la economía peruana de mediados del siglo XX, pues «tuvo efectos positivos en las cotizaciones de los productos agrícolas y minerales en los mercados internacionales. Así, los precios de las exportaciones crecieron en 9% en 1950 y 33% en 1951».

años, el régimen experimentó una crisis de representatividad, lo cual, sumado a un nuevo proceso inflacionario, menguó su capacidad para atender los problemas educativos.

De esta manera, entre 1948 y 1950 las autoridades del Ministerio de Educación Pública, encabezadas por el coronel Juan Mendoza Rodríguez, realizaron un diagnóstico de la situación escolar y, sobre este estudio, redactaron el Plan de Educación Nacional, el cual fue aprobado en enero de 1950. En el referido diagnóstico se identificó que los principales problemas que afectaban a la educación escolar eran la deserción escolar —en las escuelas primarias un promedio de treinta mil estudiantes abandonaban las aulas por cada año de estudio—; la falta de planteles escolares —que en su mayoría funcionaban en locales alquilados y no estaban bien equipados—; la brecha educativa —pues un gran porcentaje de la población en edad escolar se encontraba marginada de las aulas—; el alto número de maestros sin título para ejercer la docencia; la ausencia de los textos escolares, entre otros.<sup>5</sup>

Este documento también permitió conocer que en Lima solo 20 de cada 100 estudiantes que iniciaban la primaria lograban terminarla. Además, se dio cuenta de que solo el 15% de la población total de la capital tenía acceso a las aulas, quedando un 5% de ella, como mínimo, marginada de los planteles escolares —es decir, unos 40 mil niños y adolescentes—. La ciudad capital también se caracterizaba por la gran cantidad de casas-habitación que eran utilizadas como escuelas, y cuyo alquiler representaba un fuerte gasto para el Estado. Cabe señalar aquí que, para fines de la década de los cuarenta, los planteles particulares aún se hallaban, en su gran mayoría, concentrados en los barrios limeños pudientes. El fenómeno migratorio, por su parte, mostraba ya sus primeros efectos sobre los locales escolares de la capital; prueba de ello es que durante el año escolar de 1949 el 15% de los alumnos matriculados en las escuelas primarias de Lima eran de origen provinciano, mientras que en secundaria estos representaban el 26% del total.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Ministerio de Educación Pública, *Plan de Educación Nacional* (Lima, 1950), 48-72.

<sup>6</sup> Juan Mendoza, *Nuevo potencial para la educación peruana* (Lima: Colegio Militar Leoncio Prado, 1956), 360.

Ante los múltiples problemas detectados, la Junta Militar de Gobierno optó por atender de manera preferencial la educación secundaria y técnica, pero no de toda la población nacional en edad escolar, sino solo de aquella situada en la capital y en las capitales de provincias. El ministro Mendoza argumentó de la siguiente manera esta decisión del régimen:

Hablando en lenguaje militar diríamos que se trata de librar batalla en un amplio frente, y cuando se habla de amplio frente quiere decir que no se puede atacar en todas partes. Es forzoso escoger las líneas de acción. Fatalmente tienen que haber, en esos casos, partes del frente de poca actividad, no porque nosotros lo queramos así, sino porque físicamente no es posible hacer más.<sup>7</sup>

La obra educativa del gobierno se expresó, principalmente, en la construcción de una red de modernos planteles, pues se consideraba que toda acción que pretendiera transformar la educación sería infructuosa si antes no contaba con un espacio, amplio y adecuado, en donde esta pudiera desenvolverse. Las autoridades del ramo tuvieron en cuenta esta premisa desde un inicio y prueba de ello son las leyes que se promulgaron durante los primeros meses del Ochenio para obtener mayores fondos para las construcciones escolares. Asimismo, el ministro Mendoza, al mes siguiente de su nombramiento, estableció una comunicación con los alcaldes y prefectos de cada departamento del país a fin de persuadirlos para que doten al Ministerio de Educación Pública de los terrenos necesarios para impulsar la obra educativa.<sup>8</sup>

Paralelamente, durante los años de la Junta Militar de Gobierno (1948-1950), Odría preparó el camino para consagrarse como Presidente de la República en las elecciones generales de julio de 1950. Así, obstaculizó el camino de sus potenciales competidores llegando incluso a tener injerencia sobre los organismos electorales,<sup>9</sup> pero también se preocupó por dar a los sectores urbano-populares un adelanto de las acciones que su futuro gobierno constitucional realizaría en el campo de la

<sup>7</sup> Mendoza, *Nuevo potencial*, 83.

<sup>8</sup> Mendoza, *Nuevo potencial*, 241.

<sup>9</sup> Manuel Cobas, «Las elecciones de 1950: la autoelección del general Manuel A. Odría», *Investigaciones Sociales*, no. 30 (2013): 242.

educación.<sup>10</sup> Antes de «bajar al llano» para participar como candidato presidencial único, Odría inauguró, en primera fase, las GUE Tomás Marsano y Melitón Carbajal, las cuales se convirtieron en los edificios escolares más modernos de la época. El incremento de las exportaciones nacionales, generado a partir de la guerra de Corea (1950-1953), le permitió —al ahora presidente constitucional— contar con el respaldo económico necesario para continuar inaugurando este tipo de obras.<sup>11</sup>

## EL IMPULSO A LA EDUCACIÓN TÉCNICA: LA GUE PABLO CÁNEPA

A inicios del siglo XX en el Perú la educación escolar tuvo una orientación academicista y teórica, y los colegios secundarios funcionaban, prácticamente, como preámbulos de la vida universitaria. Este tipo de enseñanza era favorable solo para aquellos estudiantes que contaban con posibilidades reales de permanecer en las aulas escolares e ingresar a la universidad; es decir, solo para una minoría. Es por ello que, con el transcurrir de las décadas, diversos políticos y académicos reclamaron cada vez más la tecnificación de la enseñanza, a fin de proporcionar conocimientos prácticos y útiles que permitieran a los escolares «enfrentarse a la vida» y constituirse como elementos útiles para la sociedad.<sup>12</sup> A mediados de la década 1940, poco era lo que se había avanzado en este campo, pues los locales escolares técnicos, además de funcionar en espacios inapropiados, no se hallaban debidamente equipados, no eran numerosos ni contaban con la demanda popular que deseaban las autoridades políticas.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> Luis Felipe Zegarra, «¿Por qué las autocracias promueven la inestabilidad política y económica?: Perú, 1948-1956», *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, no. 48 (2001): 171-202. De acuerdo a este autor, si bien en un inicio Odría se alineó con la agenda de los sectores agroexportadores que patrocinaron su llegada al poder, pronto comprendió que para la estabilidad de su gobierno era necesario también satisfacer las demandas de los sectores populares.

<sup>11</sup> Luis Ponce, «Política fiscal del Perú, 1920-1980», en *La economía peruana entre la Gran Depresión y el reformismo militar. 1930-1980*, ed. Carlos Contreras (Lima: Banco Central de Reserva del Perú - Instituto de Estudios Peruanos, 2020), 380. Al respecto, el autor señala que «con los ingresos del auge exportador que trajo la Guerra de Corea, Odría incrementó notablemente el gasto público, que alcanzó el 13% del PBI para 1955, lo que le permitió desarrollar importantes programas de obras públicas. Para financiar el gasto, se aumentaron los impuestos a las exportaciones, aunque manteniendo el nivel de los aranceles de importación. De esta manera, en 1950, el 31% de los ingresos fiscales provino de las exportaciones, y para 1955, el 41%».

<sup>12</sup> Entre ellos podemos mencionar a Manuel Vicente Villarán, Víctor Andrés Belaunde, Feijóo Reyna, Luis E. Valcárcel y Jorge Basadre.

<sup>13</sup> Mendoza, *Nuevo potencial*, 126.

Los dos gobiernos que precedieron al de Odría —tanto el oligárquico de Manuel Prado (1939-1945) como el democrático de José Luis Bustamante (1945-1948)— realizaron algunas acciones en favor de la educación escolar técnica, entre las que se encuentran la capacitación de maestros, la expedición de planes y programas, y la dotación de herramientas de trabajo para el aprendizaje de ciertos oficios. El apoyo técnico y económico brindado por el Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación (Secpane), instalado en el Perú desde 1944, permitió sobrellevar de alguna manera las carencias económicas, las cuales venían siendo una de las principales limitantes para la expansión de la tecnificación de la enseñanza por la gran inversión que esta conllevaba.<sup>14</sup> Odría mantuvo las acciones iniciadas por sus predecesores en este campo, lo cual evidencia la gran importancia que tuvo para el Estado el desarrollo de este proyecto educativo.

En la visión del gobierno, el crecimiento del país estaba condicionado al aprovechamiento de los ingentes recursos naturales con los que contaba, el cual debía darse a través de las modernas técnicas de producción. En un contexto de post guerra, y de inestabilidad política y económica a nivel internacional, países latinoamericanos como el Perú se vieron obligados a fortalecer su mercado interno y a expandir su mano de obra calificada. Así pues, la educación escolar —que por aquellos años ya registraba una expansión en su nivel secundario— se alineó a estos objetivos y encontró su nuevo rol social. Para incentivar a los jóvenes a ingresar a los colegios técnicos, el ministro Mendoza promovió el establecimiento de las escuelas primarias pre-vocacionales, en las cuales se brindaba a los estudiantes conocimientos generales en oficios tales como carpintería, sastrería, dibujo, agricultura, entre otros.<sup>15</sup>

Para superar las limitaciones económicas, la Junta Militar de Gobierno creó en diciembre de 1948 el Fondo de Educación Nacional, mediante el cual se buscó obtener fondos propios para la construcción de locales escolares.<sup>16</sup> De esta manera, el Ministerio de Educación Pública concentró todos los recursos destinados a este fin y dispuso de nuevos

<sup>14</sup> Mendoza, *Nuevo potencial*, 245-248.

<sup>15</sup> Ministerio de Educación Pública, *Plan de Educación*, 23.

<sup>16</sup> El referido fondo se creó mediante el Decreto-Ley 10907, del 3 de diciembre de 1948, y señalaba en su primer artículo que el crecimiento anual de la población escolar excedía de 50 mil niños de uno

ingresos generados a partir del establecimiento de impuestos sobre ciertas actividades económicas como la alcabala, las escrituras, las carreras de caballos y los espectáculos públicos. Los gravámenes obtenidos de estas dos últimas actividades fueron los que, una vez estabilizada la situación económica, aportaron en mayor porcentaje al referido fondo escolar.<sup>17</sup> Con estos nuevos ingresos, el gobierno esperaba dotar a la educación escolar técnica de los espacios y talleres requeridos para su adecuada enseñanza.

El Fondo de Educación Nacional fue la base material del Plan de Educación Nacional de 1950, y permitió que muchas de las obras previstas en este documento pudieran concretarse. En el referido plan, las GUE y los colegios secundarios ocuparon un lugar especial, pues fueron los planteles más costosos y los primeros en inaugurarse. El periodo previsto de diez años de ejecución de las obras fue dividido en tres etapas. En cada una de ellas el gobierno esperaba construir un promedio de 18 GUE; mientras que el número de escuelas primarias por edificar iba de menos a más según se avanzara de etapa.<sup>18</sup> Por otro lado, cabe resaltar que el apoyo de la sociedad civil fue esencial para la edificación de estos planteles, pues de no haber sido por las diversas donaciones de terrenos realizadas en favor del ministerio, o la venta de estos a precios módicos, buena parte de los fondos conseguidos se hubiera destinado a tal fin.

La gran cantidad de espacios obtenidos fue consecuencia tanto de la acción persuasiva del gobierno de Odría como de la conciencia cívica de la población, la cual mostraba, cada vez más, un mayor interés por el acceso a los servicios educativos. Las GUE, que requerían un área mínima de 50 mil metros cuadrados para su edificación, fueron bautizadas con el nombre de sus donantes. En el caso del distrito de La Victoria, el terreno sobre el cual se edificó la GUE Pablo Cánepa había permanecido a la Urbanización San Pablo, y fue cedido al Ministerio de Educación

---

y otro sexo, y que los gastos de alquiler de casas habitación para locales escolares sumaban más de 2 millones de soles en el presupuesto de 1948.

<sup>17</sup> Mendoza, *Nuevo potencial*, 310-316. El autor menciona que en 1950 los impuestos establecidos sobre las carreras de caballos y los espectáculos públicos recaudaron casi 10 de los 17 millones de soles que el Fondo de Educación Nacional rindió aquel año.

<sup>18</sup> Ministerio de Educación Pública, *Plan de Educación*, 172.



Pública por parte de la familia Cánepa en agosto de 1949. La obtención de este terreno no significó gasto alguno para el Estado.<sup>19</sup>

Según lo manifestaba el gobierno, las GUE venían a constituir una solución definitiva para el problema de la escasez de planteles, pues debido a sus amplias dimensiones serían sostenibles en el tiempo y permitirían, además, generar ahorros en el personal administrativo y hacer una adecuada distribución de los maestros. En palabras del historiador Antonio Zapata, las GUE «renovaron radicalmente los locales escolares de Lima y algunas capitales de departamento».<sup>20</sup> Lo más importante, sin embargo, era la previsión de que estos planteles generarían una transformación de la educación secundaria, pues en ellos se establecerían los ambientes requeridos para impartir la educación técnica. Así, los estudiantes serían capacitados en diversos oficios, egresando de las aulas dominando alguna habilidad y constituyéndose en elementos útiles para la sociedad.

Para dar una descripción general de las GUE podemos señalar los ambientes con los que contaba la GUE Pablo Cánepa. Este plantel fue construido a un costo de casi 4 millones de soles —sin contar el valor del terreno— y se ubicó en los alrededores del Mercado Mayorista del distrito de La Victoria. Comprendía una extensión de cincuenta mil metros cuadrados y contaba con un pabellón de administración, con tres plantas, para las dependencias administrativas; y otros tres pabellones, cada uno con tres plantas también, en los que se hallaban distribuidas treinta aulas escolares.<sup>21</sup> En el pabellón de administración se ubicaban las siguientes dependencias: sala de espera, secretaría, contaduría, sala de profesores, servicio psico-pedagógico, almacén de gabinetes de física, química, historia natural y geografía, sala de lectura, biblioteca, consultorio médico dental y asistencia social, y servicios higiénicos para docentes, estudiantes y personal administrativo. En los pabellones de aulas se contaba además con sala de profesores y departamentos, servicios higiénicos, sanitarios y patio de honor de mil quinientos metros cuadrados pavimentados.<sup>22</sup>

<sup>19</sup> Mendoza, *Nuevo potencial*, 351.

<sup>20</sup> Zapata, *Militarismos y maestros*, 36.

<sup>21</sup> *El Comercio*, 27 de octubre de 1953.

<sup>22</sup> *El Comercio*, 26 de octubre de 1953.

Entre 1950 y 1953 la ciudad de Lima fue testigo del levantamiento de ocho establecimientos de este tipo. Sus modernas infraestructuras lucieron imponentes sobre la capital y sus ceremonias de inauguración concitaron el interés general de la población, así como la asistencia de las autoridades locales y nacionales. Los distritos capitalinos sobre los cuales se edificaron estas GUE fueron, además de La Victoria, Miraflores, Breña, Lince, El Rímac, San Isidro, Cercado de Lima y Magdalena. El costo de cada uno de estos planteles variaba entre los tres y nueve millones de soles. Cabe mencionar aquí que la construcción de estos modernos edificios se daba en tres fases, y que muchas GUE entraron en funcionamiento tras concluir la primera de ellas, permaneciendo en ese estado por varios años. Este fue el caso, precisamente, de la GUE Pablo Cánepa.

En la primera fase se edificaban los pabellones de aulas y los pabellones administrativos. En la segunda se acondicionaban los talleres y se instalaban los equipos requeridos para impartir la educación técnica; asimismo, se construían los campos deportivos y de recreación. En la tercera y última fase se erigían los pabellones complementarios tales como la capilla, el auditorio, la residencia para maestros, entre otros. El objetivo del gobierno fue llevar la segunda fase a todas las GUE, pues en ella aparecían los ambientes relacionados con la educación técnica; sin embargo, hasta 1956 solo la mitad de las ocho GUE edificadas en Lima contaban con aulas y talleres para la educación vocacional.<sup>23</sup>

Al margen de ello, es indiscutible señalar que para 1953 el gobierno de Odría había alcanzado la cúspide de su obra educativa. A pesar de su carácter represivo y dictatorial, pocos eran los que se atrevían a cuestionar al régimen en el campo de la educación,<sup>24</sup> pues había logrado atender algunos problemas de larga data. Como parte de las celebraciones por la conmemoración del quinto aniversario de la Revolución Restauradora de Arequipa, Odría inauguró en octubre de 1953 las últimas GUE que entrarían en funcionamiento en la capital durante su mandato. Se

<sup>23</sup> Mendoza, *Nuevo potencial*, 375-378.

<sup>24</sup> Roberto Koch, *Algunos problemas de la educación nacional* (Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1955), 10. Una de las pocas críticas realizadas contra el gobierno en el campo educativo era su carencia de autocrítica y falta de apertura al debate para discutir sus políticas con los especialistas, representantes del magisterio, entre otros. Ello, según el autor, había generado una pobreza en la producción bibliográfica pedagógica durante este periodo.

trataba de las GUE Bartolomé Herrera, en Magdalena, y Pablo Cánepa, en La Victoria. En el acto ceremonial de este último plantel el jefe de Estado expresó su satisfacción de ver cómo iban cristalizándose en obras sus programas de gobierno,<sup>25</sup> y anunció con mucha complacencia la próxima inauguración de cincuenta y cinco escuelas a lo largo de toda la República.<sup>26</sup> De esta manera, luego de más de tres años de impulso a la educación secundaria y técnica, el gobierno volvía la mirada sobre el problema, cada vez más grave, de las escuelas primarias.

### EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA: LA ESCUELA PRE-VOCACIONAL SAGRADA FAMILIA

Entre las contadas críticas realizadas al gobierno de Odría en el campo escolar se encuentra la poca atención que este le brindó a las escuelas primarias. En efecto, desde un inicio y de manera explícita, el régimen manifestó su interés y urgencia por transformar los colegios secundarios, pues consideraba que el problema de la educación se concentraba en este nivel escolar. No obstante, las escuelas primarias ya se encontraban en estado crítico cuando Odría tomó el poder. Como mencionamos, para fines de la década de 1940 se calculaba que en Lima unos cuarenta mil niños y adolescentes se hallaban al margen de las aulas.<sup>27</sup> Si tenemos en cuenta otros factores como el crecimiento vegetativo de la población y la intensificación de las migraciones internas del campo a la ciudad, así como los efectos generados en el largo plazo a partir de la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria establecida por la Constitución de 1933,<sup>28</sup> podemos comprender por qué la situación de las escuelas se fue haciendo cada vez más crítica en la capital peruana.

<sup>25</sup> El carácter clientelista y populista del gobierno se evidenció, entre otras formas, con la asistencia del mismo Odría a las inauguraciones de los planteles escolares, o con las referencias hacia su persona como el artífice de estas obras. Para un estudio más extenso sobre este aspecto del régimen, aunque en el sector de Salud Pública, véase el trabajo de Emilio Candela, Fernando Contreras y Jorge Lossio, «Populismo y salud pública durante el Ochenio de Odría (1948-1956)», *Acta Herediana* 60 (2017): 33-48.

<sup>26</sup> *El Comercio*, 27 de octubre de 1953.

<sup>27</sup> Ministerio de Educación Pública, *Plan de Educación*, 59.

<sup>28</sup> Pedro Roselló, «Algunas consideraciones sobre la enseñanza universal, gratuita y obligatoria», *Educación* 14-15 (1951): 23-36.

La falta de locales para atender la gran demanda escolar, sin embargo, no fue el único problema que aquejó a la educación primaria durante este periodo. La gran cantidad de maestros sin título para la enseñanza, la carencia de textos y mobiliarios escolares, los grandes montos destinados para el alquiler de viviendas utilizadas como escuelas y la deserción escolar, eran otros temas de gran preocupación. Como una forma de atender provisionalmente esta delicada situación, el gobierno dispuso que al interior de las GUE también se implementaran aulas para atender a los alumnos de los dos últimos años de educación primaria; asimismo, se acordó que sean usadas como escuelas aquellos planteles secundarios cuya población escolar había sido trasladada a las referidas GUE. Otra de las medidas tomadas fue alentar la creación de las escuelas fiscalizadas y particulares;<sup>29</sup> no obstante, estas acciones resultaron insuficientes.

Durante el inicio del año escolar de 1952, las autoridades educativas informaron que los planteles oficiales, tanto primarios como secundarios, habían sido superados ante la extraordinaria cantidad de solicitudes de matrículas registradas en aquel año. Ante ello, solicitaron a los padres de familia y maestros fundar escuelas y colegios particulares, prometiéndoles otorgarles las mayores facilidades del caso.<sup>30</sup> Durante el año siguiente la capacidad de los planteles oficiales continuaba rebasada por las solicitudes de matrículas, mientras que los planteles particulares, cada vez más requeridos, venían siendo criticados por el alza injustificada de sus pensiones.<sup>31</sup> En efecto, el aumento de la demanda educativa y la concentración de la población en las ciudades habían agudizado el problema de la falta de locales escolares, sobre todo en Lima, generando un incremento acelerado de los planteles particulares desde la década de 1940.<sup>32</sup>

Ante este crítico panorama, el gobierno tuvo que volcar su atención sobre la educación primaria mucho antes de lo planificado. De esta manera, en mayo de 1952 se aprobó el Plan de Construcciones de Escuelas

<sup>29</sup> Ministerio de Educación Pública, *Plan de Educación*, 83.

<sup>30</sup> *El Comercio*, 12 de abril de 1952.

<sup>31</sup> *El Comercio*, 4 de abril de 1953.

<sup>32</sup> Mendoza, *Nuevo potencial*, 103. El autor señala que entre 1948 y 1956 el número de escuelas primarias particulares en el Perú se había, prácticamente, triplicado.

Primarias que, como su nombre lo indica, tuvo por fin levantar una red de modernas escuelas a lo largo de todo el territorio nacional. Para dar soporte económico a estas obras se dispuso que el 8,20% de las rentas obtenidas a través de la Ley del Timbre Fiscal Único fueran destinadas, exclusivamente, para la construcción de escuelas primarias de primer y segundo grado.<sup>33</sup> De esta manera, en 1953 se inauguraron más de cincuenta nuevos planteles en el país, de los cuales dos se ubicaron en la capital. Ambas escuelas contaban con una capacidad para seiscientos estudiantes y representaban una inversión aproximada de un millón y medio de soles cada una.

Uno de estos locales fue la Escuela Pre-vocacional de Mujeres «Sagrada Familia», la cual fue edificada en el distrito de La Victoria, sobre un área de poco más de tres mil metros cuadrados. Inicialmente esta escuela iba a llevar el nombre de la esposa del presidente Odría, María Delgado de Odría, pues así lo deseaba la Asociación de Padres de Familia del referido distrito; sin embargo, la primera dama no aceptó tal deferencia y propuso, en cambio, la denominación de la Sagrada Familia. El nombre calzaba perfectamente con la concepción que se tenía sobre la educación de las mujeres en aquellos años. Así pues, el mismo Odría remarcó durante la ceremonia de inauguración del referido plantel que «la mujer peruana debe ser preparada con esmero para que cumpla su más grande y noble misión de madre y señora del hogar, y para que valga por sí cuando tenga que enfrentarse sola a luchar por la vida».<sup>34</sup>

Mediante la construcción de modernas escuelas, el gobierno buscó contrarrestar el alquiler de viviendas para su uso como planteles. En el caso de la referida escuela, esta constaba de dos plantas en las que había 12 aulas por cada una. En la primera planta se ubicaban, además, oficinas para la dirección, la secretaría, el control de notas y los servicios higiénicos. Asimismo, en la segunda planta se hallaban los gabinetes y museos.<sup>35</sup> Es importante señalar aquí que, durante buena parte del siglo

<sup>33</sup> Ley 11833 de 1 de mayo de 1952, art. 4.º. En cuanto a la diferencia entre las escuelas primarias de primer y segundo grado podemos mencionar lo siguiente: en las escuelas primarias de primer grado se impartían solo los dos o tres primeros años de educación básica; mientras que en las escuelas primarias de segundo grado se impartían todos los años. A su vez, una escuela primaria de segundo grado podía ser, o no, una escuela pre-vocacional.

<sup>34</sup> *El Comercio*, 23 de octubre de 1952.

<sup>35</sup> *El Comercio*, 22 de octubre de 1952.

XX en el Perú, existieron dos tipos de escuelas primarias en las zonas urbanas: las de primer grado y las de segundo grado. En la primera de ellas se daban solo los primeros años de enseñanza; mientras que, en la segunda, se impartía la primaria completa. La existencia de estos dos tipos de escuelas obedecía a la gran deserción escolar que, por razones económicas y sociales, existía por aquel tiempo en este nivel educativo.

A inicios de la década de 1950, La Victoria era uno de los distritos limeños que contaba con más escuelas primarias de segundo grado, 11 en total,<sup>36</sup> lo cual evidencia la gran cantidad de población en edad escolar que albergaba. Algunas de estas escuelas de segundo grado fueron equipadas por el gobierno para convertirlas en planteles pre-vocacionales; mientras que otras, como la escuela de La Sagrada Familia, fueron creadas directamente como tales. El buen número de planteles pre-vocacionales que el gobierno esperaba levantar en este distrito respondía también a su dinámica comercial,<sup>37</sup> pues dentro de sus límites se hallaba el mercado mayorista más importante de la capital, más conocido como La Parada.

Sobre este y otros planteles pre-vocacionales establecidos durante el gobierno de Odría, resultaría interesante conocer si llegaron a cumplir el objetivo de acercar a los escolares a la educación técnica o, si tal como sucedió con la GUE Pablo Cánepa, solo terminaron funcionando como un centro de enseñanza común. Asimismo, sería interesante saber en qué medida la construcción de planteles de este tipo contribuyó a la atención de las numerosas demandas de matrículas que el gobierno no pudo atender en los años previos a través de sus planteles oficiales.

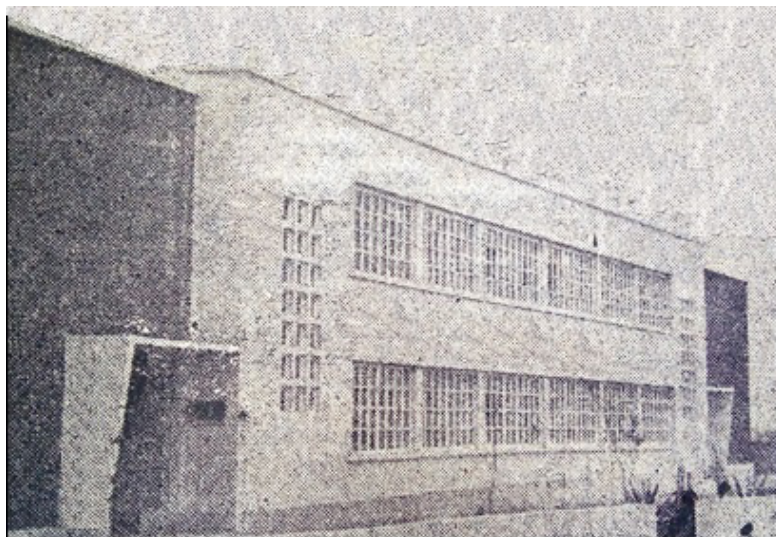
El otro local escolar primario —inaugurado en el mismo año que el de La Sagrada Familia— fue edificado en el distrito 27 de Octubre, actual San Martín de Porres, el cual había sido recientemente fundado en 1950 y contaba, al igual que La Victoria, con una numerosa población escolar. Consideramos que la elección de ambos distritos para la edificación de estas modernas escuelas en Lima no fue casual, sino que respondieron a la necesidad de atender con urgencia los puntos más críticos.

<sup>36</sup> Ministerio de Educación Pública, *Plan de Educación*, 79. De estas 11 escuelas, cinco eran de varones y seis de mujeres.

<sup>37</sup> Cabe destacar aquí que la educación escolar técnica se dividía en las tres ramas siguientes: la industrial, la agropecuaria y la comercial.

Junto al Cercado de Lima y El Rímac, el distrito de La Victoria se vio rodeado, y afectado, por los primeros establecimientos clandestinos compuestos por numerosas familias de migrantes de diversas provincias del país, las cuales no contaban con los medios suficientes para residir en las zonas urbanas de la capital. 27 de octubre, de hecho, fue el primer distrito de la capital compuesto, exclusivamente, por este tipo de establecimientos conocidos como *barriadas*.

**Imagen 1. Fachada de la Escuela Pre-vocacional de Mujeres Sagrada Familia**



*Fuente: El Comercio de 27-10-1953.*

**LA EDUCACIÓN EN LAS BARRIADAS DE LA VICTORIA:  
SAN COSME, MATUTE Y MENDOCITA**

A lo largo de su historia colonial y republicana, la ciudad de Lima ha sido siempre el centro de migraciones internas; sin embargo, algo que cambió para mediados del siglo XX fue, por una parte, la intensidad de estos movimientos demográficos y, por otra, las características socio-económicas de los migrantes.<sup>38</sup> De acuerdo a los censos de población de 1940 y 1961, durante estos años la minoritaria concentración de la

<sup>38</sup> Carlos Franco, Carlos Iván Degregori y Antonio Cornejo Polar, *Cambios culturales en el Perú* (Lima: Ministerio de Cultura, 2014), 21.

población peruana en las zonas urbanas se elevó considerablemente.<sup>39</sup> La pequeña ciudad capital, que ya se encontraba tugurizada desde hace un buen tiempo, no estuvo preparada para recibir a tan numerosos y «repentinos» grupos humanos. Ello agudizó el problema de la vivienda y de los alquileres, y provocó que muchos migrantes optaran por invadir los terrenos baldíos que rodeaban al casco urbano, las faldas de los cerros, los arenales e, incluso, los márgenes del río.

Las primeras barriadas de Lima tuvieron que soportar intentos de desalojo y los prejuicios que una sociedad tradicional había impuesto sobre ellas.<sup>40</sup> Solo la organización interna de sus pobladores y el apoyo, muchas veces indirecto, de los gobernantes de turno pudieron propiciar su mantenimiento y crecimiento.<sup>41</sup> En el caso de Odría, este canjeó la ocupación de los terrenos invadidos por apoyo político, apoyo que necesitaba para legitimar su gobierno. Ello significó un uso político de las barriadas que trajo como consecuencia que su reconocimiento oficial y la propiedad de los terrenos no fueran discutidos seriamente sino hasta llegada la década de 1960. De esta manera durante el Ochenio las barriadas continuaron siendo consideradas como barrios ilegales y, como tales, se hallaron desprovistas de todo tipo de servicios, incluyendo los educativos.

En el campo de la educación escolar era común que muchos estudiantes de provincia vinieran a Lima para concluir sus estudios secundarios; sin embargo, con el proceso de migración ahora existía una gran cantidad de hijos de migrantes nacidos en Lima que requerían, antes que colegios, escuelas.<sup>42</sup> Los pobladores de barriadas, por su parte, tenían una gran valoración por la educación, pues su dura experiencia migratoria les había hecho sufrir en carne propia las consecuencias de una insuficiente instrucción. Así pues, deseaban que sus hijos recibieran

<sup>39</sup> En 1940 el 35,4% de la población total residía en las zonas urbanas; mientras que para 1961 este porcentaje ascendió a 47,4%. En el caso de la ciudad de Lima, esta concentró al 10,4% de la población peruana total en 1940, y al 18,6% de la misma en 1961.

<sup>40</sup> William Mangin, «Latin American squatter settlements: a problem and solution», *Scientific American* 3 (1967): 65-98.

<sup>41</sup> David Collier, *Barriadas y élites: de Odría a Velasco* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1978), 43.

<sup>42</sup> Según el Censo general de barriadas de 1956, un promedio de cuarenta y dos mil niños de padres provincianos, y residentes en estos establecimientos, habían nacido en Lima entre los años de 1946 y 1956.



una preparación integral y lograran desempeñarse en ocupaciones distintas a las suyas;<sup>43</sup> no obstante, la situación de los planteles escolares limeños, como ya lo señalamos, era crítica, por lo que las barriadas tuvieron que, prácticamente, hacerse cargo de la educación de la numerosa población en edad escolar que albergaban.<sup>44</sup> A pesar de su situación de ilegalidad, las barriadas lograron conseguir el reconocimiento oficial de las modestas escuelas que levantaron, pero ello respondió más bien al deseo del gobierno de no agudizar aún más el problema de la carencia de planteles en la capital.

Para financiar la construcción de las escuelas, los pobladores de barriadas realizaban actividades sociales como bailes y kermeses, aunque algunos también establecieron el cobro de cuotas obligatorias para tal fin. La donación por parte de particulares era otra de las vías. En cuanto al Estado, este no desembolsó monto alguno para la edificación de las obras, ni tampoco brindó la dirección técnica muchas veces solicitada. En muchos casos, ciertos pobladores que se desempeñaban como albañiles procedían a calcular los presupuestos necesarios y avanzaban con la construcción según los montos recaudados lo permitían. Por otra parte, algunas barriadas aledañas solían trabajar en conjunto para construir, mejorar o ampliar los locales escolares que compartían. Este tipo de colaboración se dio incluso entre barriadas y barrios fiscales.<sup>45</sup>

El aspecto de las escuelas de las barriadas de Lima durante el gobierno de Odría era realmente modesto, pues se asemejaban a simples conjuntos de cuartuchos muchas veces sin techos, puertas ni ventanas. La ventilación y la iluminación eran inadecuadas, mientras que el mobiliario escolar brillaba por su ausencia. La estrechez de los espacios

<sup>43</sup> Carlos Iván Degregori, *Conquistadores de un nuevo mundo* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2014), 224. Véase también Javier Badillo «*Las barriadas y sus problemas en la educación*» (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1961), 66. Para una comprensión más amplia sobre el tema de la educación escolar en las barriadas de Lima véase Juan Marcos Martínez «*Esteras y pizarras: Las barriadas de Lima y la educación escolar como instrumento de movilidad social durante el gobierno de Odría*» (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020).

<sup>44</sup> José Matos Mar, *Las Barriadas de Lima, 1957* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1977), 241. El autor señala que para 1956 la población total de las barriadas era de, aproximadamente, 120 mil habitantes, un 10% de la población total de Lima. La población en edad escolar de estos establecimientos, a su vez, representaba casi la cuarta parte del total; pues estaba conformada por unos veintiocho mil niños y adolescentes.

<sup>45</sup> *El Comercio*, 04 de diciembre de 1954.

propiciaba la aglomeración de los estudiantes y la denegación de un gran número de solicitudes de matrícula. Para aprovechar al máximo los locales escolares, muchos de estos pasaron a funcionar en dos turnos, mañana y tarde, atendiendo a dos grupos diferentes de alumnos. Con todo, los pobladores se esforzaban por mejorar y ampliar los planteles; sin embargo, las múltiples necesidades y la falta de apoyo dificultaban el cumplimiento de este objetivo.

Durante el Ochenio no todas las barriadas lograron construir escuelas, hubo algunas que por falta de espacio o acuerdo entre sus integrantes —cuando no era por insuficiencia de recursos— carecieron de locales escolares. En estos casos cumplían un rol importante los planteles particulares y el aprovechamiento de las escuelas próximas ubicadas al interior del casco urbano. La modesta situación económica de los pobladores de barriadas y la crítica situación de los planteles de la ciudad, como era de esperarse, propiciaron que solo un pequeño porcentaje de la población en edad escolar de estos establecimientos pudieran servirse de este tipo de locales escolares. La economía seguía siendo un condicionante para la educación escolar en estos espacios, pues enviar a los hijos a las escuelas o colegios de la capital involucraba una inversión —en pasajes, materiales, vestimenta, entre otros— que muchas familias no podían sostener.

En el caso de La Victoria, este distrito abarcó a la barriada limeña más emblemática de todas: San Cosme. En palabras del antropólogo José Matos Mar, pionero en el estudio de las barriadas limeñas, la importancia de San Cosme radica en que definió los parámetros sobre el cual se erigirían las futuras barriadas de la capital.<sup>46</sup> Creada en 1946, y con una población de más de cinco mil habitantes, la barriada de San Cosme contaba tan solo con una escuela en 1956, la Escuela Mixta de Primer Grado n.º 4497, la cual había sido construida por sus propios pobladores, pero no contaba con el mobiliario, ventilación ni iluminación necesarios.<sup>47</sup> Las barriadas de Matute y Mendocita, por su parte, no contaban con escuelas, por lo que su población escolar tuvo que recurrir a los locales escolares más próximos.

<sup>46</sup> Matos, *Las barriadas*, 68.

<sup>47</sup> Matos, *Las barriadas*, 75.

En cuanto a Mendocita —creada en 1951 y con una población de casi cinco mil habitantes para 1956— los menores eran remitidos a la escuela de la Urbanización El Porvenir u otras existentes en el distrito.<sup>48</sup> Las constantes amenazas de desalojo y la intensa subdivisión de los terrenos que abarcaba, habían imposibilitado la edificación de una escuela en la referida barriada. Por su parte, la Urbanización Matute se había visto rodeada gradualmente de este tipo de establecimientos que para 1956 concentraban ya a más de tres mil personas. Al igual que en Mendocita, esta barriada se encontraba bajo amenazas de desalojo, y para evitar su expansión las compañías inmobiliarias que reclamaban la propiedad de los terrenos empezaron a cercar la zona.<sup>49</sup> Así pues, su cercanía a la zona urbana y la falta de espacios propiciaron la carencia de una escuela.

## EL DECAIMIENTO DE LA OBRA EDUCATIVA. LOS PLANTELES DEJADOS EN CONSTRUCCIÓN

Hasta 1953 se puede observar una actividad constante por parte del gobierno en cuanto a las construcciones escolares. A partir de 1954, en cambio, se evidencia más bien una pérdida del impulso en la obra educativa. Consideramos que algunos factores que contribuyeron a ello fueron la crisis de representatividad del régimen expresada en el intento de golpe de Estado contra Odría por parte de uno de sus más cercanos colaboradores, el general Zenón Noriega, en 1954; el mantenimiento del carácter represivo del gobierno, que alcanzó resonancia internacional con la expulsión del país del líder aprista Víctor Raúl Haya de la Torre también en el referido año;<sup>50</sup> y el mal manejo del tesoro público realizado entre los años de 1950 y 1953, años en los cuales las exportaciones nacionales se elevaron a raíz de la guerra de Corea y, además, se inauguraron un gran número de obras públicas.

En el caso de Lima, las últimas GUE que entraron en funcionamiento durante el Ochenio fueron inauguradas en octubre de 1953. A su salida del poder, en julio de 1956, el gobierno de Odría dejó en construcción

<sup>48</sup> *El Comercio*, 12 de marzo de 1955.

<sup>49</sup> *El Comercio*, 12 de noviembre de 1954.

<sup>50</sup> Karen Poulsen, «Mujeres y ciudadanía: La consecución del sufragio femenino en el Perú (1933-1955)», *Revista del Instituto Riva-Agüero* 2 (2016): 167-168.

las GUE para mujeres María Parado de Bellido, en El Rímac, Juana Alarco de Dammert, en Miraflores, e Isabel La Católica, en La Victoria. En palabras del ministro Mendoza, principal redactor del Plan de Educación Nacional de 1950, los planteles proyectados en este documento no pudieron edificarse ni en el número ni en el ritmo esperado debido a que el costo final de las obras terminó siendo el triple de lo previsto.<sup>51</sup> Así, a pesar de que el gobierno preveía inaugurar quince GUE en la capital en un lapso de diez años, solo pudo concretar el funcionamiento de ocho planteles de este tipo en un periodo de siete años, dejando otros tres en construcción. Cabe agregar que durante el Ochenio casi la mitad de las GUE no llegaron a ser implementadas con los ambientes necesarios para impartir la educación vocacional.

En el caso de los planteles primarios podemos señalar algo similar. Si bien el gobierno de Odría construyó en Lima dos modernas escuelas en 1953, no inauguró otros planteles similares durante el resto de su mandato; sino que se dejó en construcción ocho escuelas, de las cuales cinco estaban repartidas entre los distritos de El Agustino, Chorrillos, La Victoria y la Urbanización Matute.<sup>52</sup> Estos distritos fueron afectados fuertemente por los movimientos demográficos que configuraron el crecimiento urbano de la capital a partir de mediados del siglo XX. De esta manera, el lapso comprendido entre los años de 1954 y 1956 se presenta como un periodo crítico en el cual el gobierno no pudo sostener el impulso de su obra educativa. Estos son, precisamente, los años menos estudiados del Ochenio.

Podemos agregar aquí que entre 1948 y 1952 Odría contó con un solo ministro de Educación Pública, el coronel Juan Mendoza; mientras que entre 1953 y 1956 hasta cinco ministros desfilaron por el referido ministerio, siendo el mismo Mendoza el último de ellos. La preocupación del gobierno por atender la educación primaria es notoria recién a partir de 1952, y la pérdida de protagonismo del Estado en los asuntos educativos se manifestó, entre otras cosas, con la reducción de planteles inaugurados en los últimos años del Ochenio, el apoyo resuelto a los planteles particulares —a pesar de las denuncias contra el alza injustificada de las

<sup>51</sup> Mendoza, *Nuevo Potencial*, 362.

<sup>52</sup> Mendoza, *Nuevo Potencial*, 373.

pensiones escolares— y la petición a los padres de familia para que estos financien la construcción de sus propios locales.

En su discurso por la apertura del año escolar de 1955, el ministro de Educación, coronel Carlos Gonzáles Iglesias, señaló que una manera de contrarrestar los malos manejos que se venían dando al interior de los colegios particulares era a través del establecimiento de planteles financiados por los mismos padres de familia. De esta forma, el Ministerio de Educación Pública les brindaría todos los datos técnicos necesarios, así como la designación del personal correspondiente; mientras que los padres se encargarían, además de los haberes del referido personal, de pagar y equipar un buen local.<sup>53</sup> Este es, pues, una clara evidencia de cómo el gobierno de Odría había perdido el protagonismo en cuanto a la construcción de planteles escolares en sus años finales.

## CONCLUSIONES

El populoso distrito de La Victoria constituye uno de los espacios a partir del cual podemos rastrear el desarrollo de la obra educativa del gobierno de Odría en cuanto a las construcciones escolares. Por un lado, fue uno de los distritos sobre los cuales se edificó una de las GUE con las que se buscó transformar e impulsar, respectivamente, la educación secundaria y técnica; por otro lado, dentro de sus límites también se construyó una de las modernas escuelas con las cuales el gobierno volcó su atención sobre la educación primaria a partir de 1952. Los efectos de las migraciones hacia Lima en el campo educativo y la educación en las barriadas, también pueden observarse estudiando los casos de San Cosme, Mendocita y Matute; o bien, fijándonos en el número de planteles que se dejaron en construcción en este distrito.

Los años finales del Ochenio evidencian una merma en la acción educativa del gobierno de Odría en la capital. Factores económicos, políticos y sociales contribuyeron a esta pérdida de protagonismo del Estado en el campo educativo. El papel de la sociedad en su conjunto, en cambio, se mantuvo estable e, incluso, adquirió mayor importancia pues los padres de familia se involucraron aún más en el problema de la falta de planteles, gestionando la apertura de escuelas y colegios particulares o

---

<sup>53</sup> *El Comercio*, 1 de abril de 1955.

realizando actividades para mejorar, y hasta construir, sus propios locales escolares.

### Nota sobre el autor

JUAN MARCOS MARTINEZ MENDOZA es licenciado en Historia por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y cuenta con estudios concluidos en la Maestría en Historia en la misma casa de estudios. Actualmente viene preparando una tesis sobre el Ministerio de Educación Pública y la implementación de la educación escolar técnica en el Perú durante la década de 1940. Sus temas de investigación giran en torno a la historia de la educación escolar durante el siglo XX, los movimientos migratorios, y la historia local.

Forma parte del grupo de investigación Historia y Ciudadanía Activa, y es miembro del comité organizador del proyecto Narra la independencia desde tu pueblo, tu distrito o tu ciudad. Ha participado en importantes eventos académicos realizados en el Perú, como el IX Congreso Nacional de Historia (CONAHIS) y el Primer Congreso Nacional de Historia de la Educación. También ha disertado sobre sus temas de investigación con docentes de aulas escolares.

En 2020 sustentó su tesis de licenciatura titulada Esteras y pizarras: las barriadas de Lima y la educación escolar como instrumento de movilidad social durante el gobierno de Odría (1948-1956); y en 2021 publicó un breve artículo de divulgación en la Enciclopedia General del Callao, titulado Barriadas, pueblos jóvenes y asentamientos humanos.

### REFERENCIAS

- Badillo, Javier. «Las barriadas y sus problemas en la educación». Tesis para optar el grado de Licenciado en Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1961.
- Candela, Emilio; Contreras, Fernando y Lossio, Jorge. «Populismo y salud pública durante el Ochenio de Odría (1948-1956)». *Acta Herediana*. 60 (2017): 33-48. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/AH/index>
- Cardó, Andrés; Díaz, Hugo; Vargas, Raúl y Malpica Carlos. *Planificación y desarrollo de la educación en el Perú: un análisis de la experiencia del periodo 1948-1985*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 1989.

- Cobas, Manuel. «Las elecciones de 1950: la autoelección del general Manuel A. Odría». *Investigaciones Sociales*. 30 (2013): 241-264. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/index>
- Collier, David. *Barriadas y élites: de Odría a Velasco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1978.
- Degregori, Carlos Iván. *Conquistadores de un nuevo mundo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2014.
- Franco, Carlos; Degregori, Carlos Iván y Cornejo Polar, Antonio. *Cambios culturales en el Perú*. Lima: Ministerio de Cultura, 2014.
- Koch, Roberto. *Algunos problemas de la educación nacional*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1955.
- Mangin, William. «Latin American squatter settlements: a problem and solution». *Scientific American*. 3 (1967): 65-98.
- Martinez, Juan Marcos. «Esteras y pizarras: Las barriadas de Lima y la educación escolar como instrumento de movilidad social durante el gobierno de Odría». Tesis para optar el grado de Licenciado en Historia, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.
- Matos, José. *Las Barriadas de Lima, 1957*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1977.
- Mendoza, Juan. *Nuevo potencial para la educación peruana*. Lima: Colegio Militar Leoncio Prado, 1956.
- Palomino, Eduardo. *Educación peruana: Historia, análisis y propuestas*. Lima: Pro educación, 1993.
- Ponce, Luis. «Política fiscal del Perú, 1920-1980». En *La economía peruana entre la Gran Depresión y el reformismo militar. 1930-1980*, editado por Carlos Contreras, 345-414. Lima: Banco Central de Reserva del Perú - Instituto de Estudios Peruanos, 2020.
- Poulsen, Karen. «Mujeres y ciudadanía: La consecución del sufragio femenino en el Perú (1933-1955)». *Revista del Instituto Riva-Agüero*. 2 (2016): 141-197. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/revistaira/index>
- Roselló, Pedro. «Algunas consideraciones sobre la enseñanza universal, gratuita y obligatoria». *Educación*. 14-15 (1951): 23-36.
- Zapata, Antonio. *Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956*. Lima: Derrama Magisterial, 2013.
- Zegarra, Luis Felipe. «¿Por qué las autocracias promueven la inestabilidad política y económica?: Perú, 1948-1956». *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*. 48 (2001): 171-202. <http://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/index>
- Zegarra, Luis Felipe. «Perú, 1920-1980. Contexto internacional, políticas públicas y crecimiento económico», en *La economía peruana entre la Gran Depresión y el reformismo militar. 1930-1980*, editado por Carlos Contreras, 19-104. Lima: Banco Central de Reserva del Perú - Instituto de Estudios Peruanos, 2020.





# «LABORES PROPIAS DE SU SEXO»: EL TRABAJO DE AGUJA Y LA EDUCACIÓN FEMENINA EN ESPAÑA EN EL SIGLO XIX. DOMESTICIDAD, PROFESIÓN ARTÍSTICA Y CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO\*

*«Chores befitting her sex»: needlework and women's education in Spain during the 19th century. Domesticity, art profession and gender construction.*

Clara Hernández<sup>a</sup>

Fecha de recepción: 11/12/2021 • Fecha de aceptación: 03/10/2022

**Resumen.** En este trabajo se analiza cómo la asociación entre feminidad y labores de aguja fue un importante elemento en el proceso de construcción del género del siglo XIX y cómo esta vinculación generó una relación conflictiva entre el trabajo de aguja y la profesionalización. Para ello, se estudia, en primer lugar, el papel de las labores de aguja en la educación de las niñas, así como su asimilación a la naturaleza femenina y a la moralidad. En segundo lugar, su uso en la configuración de la feminidad a partir de la cultura visual y material. Por último, el aspecto profesional del trabajo de la aguja, adoptando una perspectiva amplia que incluye el trabajo industrial, artesanal y artístico junto con su valoración en el marco del trabajo femenino.

**Palabras clave:** Mujeres; Educación; Artes; Labores de aguja; Profesionalización; Roles de género.

---

\* Este trabajo forma parte de una investigación financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, con referencia PID2019-104506GB-I00.

<sup>a</sup> Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Escultura y Formación Artística, Calle Pintor el Greco 2, 28040 Madrid. España. claher01@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0002-9744-9351>

**Abstract.** *This paper analyses how the association between femininity and needlework was an important element in the gender construction process during the 19<sup>th</sup> century, and how this link produced a conflictive relationship between needlework and professionalization. To do so, it is firstly studied the role that sewing and embroidery had in girls' education, as well as their assimilation to female nature and morality; secondly, its implementation in shaping femininity through visual and material culture; and ultimately, needlework professional aspect, adopting a broad perspective that includes industrial labour, craft and artistic work, along with its valuation in the frame of female work.*

**Keywords:** *Women; Education; Arts; Needlework; Professionalization; Gender roles.*

## INTRODUCCIÓN

Las denominadas labores de aguja (costura, punto, bordado, encajes, etc.) se han vinculado tradicionalmente con las mujeres y, hasta bien entrado el siglo XX, han formado parte de su educación tanto dentro como fuera de las instituciones de enseñanza. Por su estrecha asociación con la feminidad, el trabajo en el ámbito textil se ha convertido en un elemento frecuente dentro la investigación sobre historia de las mujeres, pero su extensión como realidad laboral, social y artística, y la consiguiente dispersión de su estudio entre distintas áreas y ramas historiográficas, genera una serie de dificultades al estructurar un aparato teórico y una metodología adecuados para una visión en profundidad. Si bien por su dimensión plástica y visual el estudio de las labores de aguja formaría parte de la historiografía artística, las artes textiles y el trabajo de aguja han ocupado tradicionalmente un lugar de relevancia menor en esta disciplina, junto con otras artesanías o artes decorativas, consideradas habitualmente como «artes menores» frente a las bellas artes. Su relación con las actividades femeninas, su papel en la educación tradicional y doméstica de las mujeres y su falta de proyección profesional han contribuido, además, a una visión negativa de estas labores, como oposición a lo intelectual y a lo artístico, generando un menor interés académico por estas manifestaciones a pesar de su importante rol cultural, social y educativo. La obra de Rozsika Parker de 1984, *The Subversive Stitch*, marcó un importante punto de inflexión en el tratamiento de la historiografía artística hacia la producción textil y el bordado, cuestionando cómo las categorías analíticas habían relegado a un lugar inferior

a determinadas producciones visuales y materiales.<sup>1</sup> Si bien desde entonces los estudios sobre las artes textiles y el bordado han servido para repensar los discursos históricos y artísticos dominantes desde entornos académicos y museísticos,<sup>2</sup> en España, y a pesar de su presencia en la historiografía feminista,<sup>3</sup> no ha habido una profundización significativa en el tratamiento historiográfico de estas labores de aguja desde el punto de artístico, profesional y educativo para la época contemporánea.

La dimensión industrial de las labores de la aguja ha sido estudiada en el marco del trabajo femenino desde la historia social,<sup>4</sup> un enfoque que, aunque no incluya la perspectiva artística de estas actividades, resulta fundamental tener en cuenta para entender las conexiones entre producción material, contexto económico, educación y desarrollo profesional. Junto a este, la perspectiva de la historia cultural es central para comprender en profundidad la importancia de las imágenes como educación visual, las representaciones y los símbolos, así como las relaciones entre la formación, la construcción de género y la profesionalización.<sup>5</sup> Los aportes de la historia de la cultura material, en auge desde

<sup>1</sup> Rozsika Parker, *The Subversive Stitch. Embroidery and the Making of the Feminine* (London: Bloomsbury, 2019).

<sup>2</sup> El textil en el arte contemporáneo se encuentra en exposiciones recientes como *Taking a Thread for a Walk*, MoMA (2019-2020) o la monográfica sobre Anni Albers, Tate Modern (2018-2019). En España destaca *Colección XVIII: Textil*, CA2M (2020-2021) así como la reciente inclusión en la permanente del MNCARS de obras de artistas feministas que tratan estas problemáticas, como *De profesión: sus labores* (1972-1974) de Isabel Oliver.

<sup>3</sup> Patricia Mayayo, *Historias de mujeres, historias del arte* (Madrid: Cátedra, 2003) o Estrella de Diego, *La mujer y la pintura del XIX español* (Madrid: Cátedra, 2009). Esta última continúa siendo la referencia para la historia de la educación artística de las mujeres en España. Aunque se centra principalmente en pintura, proporciona un marco conceptual para el análisis de todas aquellas actividades artísticas consideradas femeninas.

<sup>4</sup> Para este trabajo, destacan Mercedes Arbaiza, «La construcción social del empleo femenino en España (1850-1935)», *Arenal* 9, no. 2 (2002): 215-239, Joan W. Scott, «La mujer trabajadora en el siglo XIX», en *Historia de las Mujeres. El siglo XIX*, eds. George Duby y Michelle Perrot (Barcelona: Taurus, 2018 [Edición electrónica]), María Cruz del Amo, «La familia y el trabajo femenino en España durante la segunda mitad del siglo XIX» (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2009) para contextualizar el trabajo de aguja en el mundo laboral femenino del XIX, así como Jesús Agua de la Roza y Victoria López Barahona, «La diferencia salarial entre hombres y mujeres en los oficios cualificados: el caso de las maestras y maestros de talleres textiles en Madrid (1775-1808)», *Tiempos Modernos* 9, no. 36 (2018): 39-55, y Juanjo Romero Marín, «Estado, trabajadores y empleo femenino en los orígenes de la industria en la España contemporánea», *Mélanges de la Casa Velázquez* 40, no. 2 (2010): 95-115, para finales del XVIII.

<sup>5</sup> Como Raquel Sánchez, *Señoras fuera de casa. Mujeres del siglo XIX: la conquista del espacio público*, (Madrid: Catarata, 2019), cuyo análisis del trabajo y la profesionalización de las mujeres de clases

hace algunos años (*material turn*), proporcionan, por último, una perspectiva novedosa y relevante sobre el papel de los objetos y de su producción en la construcción de los valores culturales.<sup>6</sup>

El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, indagar en estas conexiones entre educación femenina, imágenes de las mujeres y desarrollo profesional a través de las labores de aguja. Se ha elegido trabajar con una visión general de las labores al considerar el propio concepto genérico de «labores» fundamental para la construcción de la feminidad, y además, porque el debate entre labores útiles y de adorno tiene gran importancia, como se verá, para la idealización de un tipo de mujer a través de la educación. Así, aunque parte del análisis esté orientado hacia el bordado y el encaje, estos se han enmarcado en esta dinámica educativa para entender hasta qué punto su cualidad de «femeninos» condicionó la posición profesional de sus creadoras y su categorización como producto artístico.

Si bien el trabajo se ha orientado hacia un análisis de lo cultural y de la construcción de los roles de género en el terreno artístico y artesanal, se ha buscado integrar en la medida de lo posible un enfoque interdisciplinar, trabajando con distintos tipos de fuentes primarias y con fuentes bibliográficas de varias ramas historiográficas. Con todo ello, se ha buscado una visión amplia y múltiple sobre una práctica cultural de significado complejo que, como explica Goggin,<sup>7</sup> ha supuesto para las mujeres tanto una labor doméstica como domesticadora, un elemento de opresión y de liberación, una tarea profesional y de ocio, una afirmación del estatus social y una vía

---

medias y burguesas pone de manifiesto las limitaciones del discurso de la domesticidad en una realidad laboral heterogénea. Sobre la relación entre educación femenina y trabajo, los trabajos de Rosa María Capel son una referencia, así como Pilar Ballarín [«La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas», *Historia de la educación* 26 (2007): 143-168], Carmen Colmenar [«Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la etapa de la Restauración», *Revista Complutense de Educación* 5, no. 2 (1994): 47-58] o Consuelo Flecha [«Los «estudios para la mujer» en la España decimonónica», *Cuestiones pedagógicas* 12 (1996): 277-288] para el contexto educativo femenino del XIX. Sobre educación profesional femenina, los estudios de María Luisa Rico son de gran interés [«Mujer, enseñanza profesional y modernización en España (1880-1930)», *Historia Contemporánea* 41 (2010): 447-479; «La mujer y las escuelas de artes y oficios en la España de la Restauración», *Cuadernos Koré* 6 (2012): 83-113].

<sup>6</sup> Véase, por ejemplo, en la historiografía anglosajona con Leora Auslander, y en la francesa con Manuel Charpy. La relación entre cultura material textil y género ha recibido especial atención, como se ve en obras como Mary Beaudry, *Findings. The Material Culture of Needlework and Sewing* (New Haven/London: Yale University Press, 2006) o Maureen Goggin y Beth Tobin (ed.), *Women and the Material Culture of Needlework and Textiles, 1750-1950* (London: Routledge, 2016).

<sup>7</sup> Goggin, *Women*, 3.

para atravesar barreras sociales; una serie de aspectos que hacen que las labores hayan sido celebradas y denigradas, pero que, en cualquier caso, deben ser estudiadas por el papel que han desempeñado en la historia de las mujeres, en su educación, su trabajo y su representación histórica.

### «LAS LABORES PROPIAS DE SU SEXO»: NATURALEZA, MORAL Y EDUCACIÓN

Durante toda la edad moderna, la enseñanza de las labores formó parte de la educación de las niñas, tanto de aquellas con menos recursos como de las de clases más altas.<sup>8</sup> A finales del siglo XVIII, esta tradicional vinculación de las mujeres con las labores se fue estableciendo de forma oficial a través de algunas cédulas reales,<sup>9</sup> pero fue la ley Moyano de instrucción pública (1857) la que confirmó definitivamente esta asociación en la enseñanza oficial, omitiendo una serie de materias en los niveles elemental y superior de las niñas y sustituyéndolas por «labores propias del sexo, elementos de dibujo aplicado a las mismas labores [y] ligeras nociones de higiene doméstica».<sup>10</sup> Esta diferencia consolidaba la división de saberes entre niños y niñas, dirigiendo la formación de estas últimas hacia la vida doméstica y las tareas asociadas a la maternidad. Tanto en la escuela pública como en la enseñanza privada, así como en centros religiosos, en instituciones asistenciales y en la enseñanza particular no reglada, las labores y la religión ocupaban los lugares de mayor importancia,<sup>11</sup> teniendo también un papel de gran peso en la formación de las maestras y en las competencias que a estas se les exigía.<sup>12</sup>

<sup>8</sup> Rosa María Capel, «Mujer y educación en el Antiguo Régimen», *Historia de la educación* 26 (2007): 85-110.

<sup>9</sup> Concretamente en tres cédulas reales de Carlos III. En Elena Fontecha, «Labores de manos: breves apuntes acerca de la enseñanza femenina en los siglos XVIII y XIX», *Códice* 22 (2009): 63-67.

<sup>10</sup> Las enseñanzas sustituidas son «Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades; Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura; [y] Nociones generales de Física y de Historial natural acomodadas á las necesidades más comunes de la vida». Ley de Instrucción Pública, *Gaceta de Madrid*, 1857. Para el desarrollo de la instrucción pública femenina desde la Ley Moyano véase: Geraldine M. Scanlon, «La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República», *Historia de la educación* 6 (1987): 193-208, 199.

<sup>11</sup> Carmen Sarasúa, «Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24 (2002), 413-434.

<sup>12</sup> Para la formación de las maestras, véase Colmenar, «Espacio y tiempo escolar»; para la profesionalización de las maestras véase Esther Cortada, «De la “calcetera” a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional», *Arenal* 6, no. 1 (1999): 31-53.

El valor de las labores era defendido principalmente por dos motivos: por su asociación con la naturaleza femenina y por su relación con la moralidad.

La idea de una educación adaptada a la supuesta naturaleza femenina había quedado afianzada en el pensamiento educativo moderno a través de Rousseau y su *Emilio o de la Educación*, publicado en 1762. Para Rousseau, la educación de las mujeres, igual que la de los hombres, debía corresponderse con su naturaleza. Pero la naturaleza femenina era la de un ser abocado a la maternidad y al acompañamiento del hombre en calidad de inferior, quedando justificada por esta razón que la educación de Sofía (futura compañera de Emilio) no tuviera gran profundidad, estuviera orientada a las tareas maternas y domésticas y, sobre todo, a servir a Emilio. Las labores eran parte imprescindible de su formación al encontrarse de forma innata en ella, explicando que «en efecto, casi todas las niñas aprenden con disgusto a leer y a escribir, pero a manejar la aguja es a lo que aprenden siempre de buena gana», por lo que una vez abierta esa vía era fácil seguirla, y «la costura, el bordado, la puntilla vienen por sí mismas». <sup>13</sup> El dibujo era recomendable, pero solo aquellos motivos que pudieran servir a la niña para hacer un patrón de bordado, como los follajes, las flores o los frutos. La formación artística de Sofía quedaba reducida así a las labores, las cuales, por su parte, tenían como objetivo sostener y confirmar su feminidad. De este modo, quedaba limitada tanto la educación estética de las niñas como la dimensión artística que las labores podían tener.

A esta idea de diferente educación para niños y niñas de Rousseau se opusieron filósofos como Condorcet o Wollstonecraft. <sup>14</sup> Esta última criticaba la justificación de las diferencias educativas a través de la naturaleza, aseverando que «tanto Rousseau como la mayoría de los escritores que han seguido sus pasos han insistido con vehemencia en que la educación de las mujeres debe dirigirse en su totalidad a un punto: hacerlas agradables». <sup>15</sup> Sin embargo, el pensamiento roussoniano tuvo un gran éxito en Europa y ejerció de referente en la construcción de la naturaleza

<sup>13</sup> Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio o De la educación* (Madrid: Alianza, 1990), 499.

<sup>14</sup> Capel, «Mujer y educación», 94.

<sup>15</sup> Mary Wollstonecraft, *Vindicación de los derechos de la mujer* (Madrid: Itsmo, 2005), 77.

femenina a lo largo de todo el siglo XIX.<sup>16</sup> En este sentido, es interesante observar cómo las labores fueron utilizadas como elemento constructor y afianzador de esa idea de naturaleza femenina, al ser presentadas, tal y como hizo Rousseau, como una actividad que surge de forma natural en las mujeres y como aquella más adecuada a la naturaleza femenina.<sup>17</sup> Y justificada por la naturaleza en los discursos educativos, la división sexual del trabajo se naturalizaba por las prácticas escolares.<sup>18</sup>

En España, la idea de las distintas naturalezas fue evolucionando a lo largo del siglo de acuerdo con el desarrollo de las nuevas teorías científicas, teniendo especial aprobación a finales de siglo con la introducción del positivismo.<sup>19</sup> Se confirmaba así una naturalización del vínculo entre las labores y la feminidad, cuya relevancia no reside tanto en la novedad de este hecho (presente ya en épocas anteriores) sino en su papel codificador de la feminidad moderna y en el respaldo científico que adquiere.

Además de la naturaleza, la moral era la otra gran protagonista de la educación femenina, y en este caso también las labores de aguja ejercieron un papel importante al reunir todo aquello que se esperaba de las mujeres: actividades domésticas, cuidado del hogar y comportamiento virtuoso.

Esta idea se puede ver, por ejemplo, en la conocida obra de Joaquín Rubió y Ors de 1845, que resume la formación de las niñas en religión, labores y algunas pinceladas de conocimiento. Las labores son justificadas por su utilidad doméstica, por ser entretenimiento honrado y, en caso de necesidad, fuente honesta de ingresos. Su dimensión moral es palpable, además, al situarlas justo detrás de la religión.

---

<sup>16</sup> Nerea Aresti, «Los argumentos de la exclusión. Mujeres y liberalismo en la España contemporánea», *Historia constitucional* 13 (2012): 407-431, 410.

<sup>17</sup> Para el caso francés, resulta de gran interés el análisis de Fayolle sobre cómo, durante la Revolución francesa, la educación pública se sirvió de los trabajos manuales para reducir las diferencias entre distintos grupos sociales, homogeneizar el cuerpo social y crear ciudadanos iguales. Y cómo este proceso situó las labores de aguja en el corazón de la construcción de la nueva feminidad al establecerse como elemento común a todas las mujeres, generando así la categoría de sexo de manera transversal a los grupos socioeconómicos. Caroline Fayolle, «Le sens de l'aiguille. Travaux domestiques, genre et citoyenneté (1789-1799)», *Cahiers du Genre* 53 (2012): 165-187, 177-178.

<sup>18</sup> Fayolle, «Le sens de l'aiguille», 185.

<sup>19</sup> Aresti, «Los argumentos».

Lo primero que exijo de vosotras es que os adiestreis en todo lo que tiene relacion con el arreglo interior de la casa, con el buen órden que debe reynar en las familias, circo privilegiado dentro del cual debeis principalmente brillar. A este fin debeis aplicaros con asiduidad al estudio de los deberes religiosos y de la moral, á las labores propias de vuestro sexo [...]. Por elevado que sea el rango que ocupa la muger en la sociedad, ni se degrada ni pierde nada de su prestigio haciendo calceta, cosiendo ó bordando.<sup>20</sup>

La idea de que las mujeres no estuvieran ociosas es uno de los elementos más recurrentes de los tratados de educación y son las labores de aguja la actividad más recomendada como remedio. La ociosidad era vista como fuente de vicios y por ello las labores aparecen a menudo como manifestación del buen comportamiento de las niñas. Es así, por ejemplo, en el tratado de Pilar Pascual de San Juan, *Flora o la educación de una niña*, de 1881, en el que hay recurrentes referencias a las labores como símbolo de la buena conducta de la protagonista, «labores primorosas que, sin ser de primera utilidad, constituyen un adorno y son una agradable distracción para las señoritas poco aficionadas a callejear y divertirse».<sup>21</sup> El mismo vínculo entre labores y buen comportamiento aparece también en una obra anterior, *El espejo de las niñas*, de Jenaro del Valle. Con un modelo narrativo como el posterior de *Flora*, cuenta la vida cotidiana de una familia ejemplar con tres hijas, intercalando sus vivencias y las enseñanzas morales que de estas se extraen con textos educativos. Igual que en *Flora*, cuando las niñas y su madre aparecen cosiendo o bordando, ejemplifican el buen comportamiento femenino a distintas edades, y que contrasta con el de otra niña, ajena a la familia que «no se aplica ni á estudiar ni á las labores propias de su sexo; de

<sup>20</sup> Joaquín Rubió y Ors, *El libro de las niñas* (Barcelona: Imprenta de J. Rubió, 1856 [1845]), 89.

<sup>21</sup> Pilar Pascual de San Juan, *Flora o la educación de una niña* (Barcelona: Imprenta y Litografía de Faustino Paluzie, 1881), 293.

Sobre el control del cuerpo femenino en el espacio doméstico y su relación con la educación de las mujeres véase Victoria Robles, «Cuerpos vigilados, cuerpos hipotecados. Cuestiones de deber en la educación de las niñas en el siglo XIX», en *La infancia en la historia: espacios y representaciones. XIII Coloquio de Historia de la Educación*, editado por Luisa Naya y Paulí Dávila (San Sebastián: Espacio Universitario Erein, 2005), 107-119.



modo que siguiendo así cuando sea una mujer, se verá despreciada de cuantos la conozcan, y sufrirá incalculables disgustos».<sup>22</sup>

En esta obra, el autor hace una distinción entre aquellas labores más necesarias y aquellas de adorno, deseables solo una vez que las jóvenes tengan «ya formado su corazón por los preceptos sólidos de la virtud».<sup>23</sup> Aunque de menor valor que las labores útiles, actividades como el bordado, junto con el baile, la música o el dibujo se valoran porque son «preservativos de los extravíos de su imaginación; son recreo, apartándola de otros placeres nocivos, y finalmente, son ocupación que la defienden de la ociosidad».<sup>24</sup> La precisión en la prioridad de las labores útiles frente a las de adorno es muy común. El escritor Joaquín Roca y Cornet, en su obra dedicada a los colegios, explicaba que la niña debía dedicarse con esmero a las labores propias de su sexo «pues esta es, dígame lo que se quiera, su primera obligación», aprendiendo primero aquellas necesarias para la casa y después otras como coser con primor y bordar, convenientes como honesta distracción.<sup>25</sup> La jerarquía entre labores útiles y de adorno es reveladora del modelo de educación y, por lo tanto, de mujer, que se quiere formar. Esta distinción, característica (pero no exclusiva) de los defensores de una educación conservadora y religiosa como son los casos anteriores, se fundamentaba en el rechazo a la educación ornamental propia de la mujer coqueta, desafecta a sus deberes del hogar, frente a la que se proponía una utilidad formativa basada en la moral, la maternidad y la virtud doméstica.<sup>26</sup>

El aspecto más ornamental de las labores tampoco escapaba a las críticas de otras autoras defensoras de la educación de las mujeres como Concepción Arenal o Sofía Tartilán, quienes no desaprobaban la omnipresencia de las labores, sino el hecho de que estas fueran de adorno y no de utilidad, coincidiendo en este aspecto con los autores anteriores.

<sup>22</sup> Jenaro del Valle, *El espejo de las niñas. Tratado de educación moral é intelectual* (Madrid: Librería y Casa Editorial de D. Eugenio Sobrino, 1854), 34.

<sup>23</sup> Del Valle, *El espejo*, 97.

<sup>24</sup> Del Valle, *El espejo*, 97-98.

<sup>25</sup> Joaquín Roca y Cornet, *Reglas sencillas de cortesía, de buenos modales y de instrucción para las niñas* (Barcelona: Librería de Juan Bastinos e Hijo, 1872 [1862]), 27-29.

<sup>26</sup> Véase de Diego, *La mujer y la pintura*, quien analiza en profundidad la relación entre las enseñanzas artísticas y la educación de adorno de las mujeres.

Ambas condenaban la falta de objetivos prácticos o elevados de la educación femenina, orientada a pequeñas actividades superficiales que no aportaban ni utilidad ni intelectualidad, en donde incluían este tipo de actividades.

El juicio de Arenal es de gran interés, pues pone de manifiesto cómo todas las áreas del saber y los contenidos con los que se instruía a las mujeres quedaban convertidos en meras *habilidades* por su superficialidad y su objetivo ornamental.

¿qué hacen [las niñas] desde que son susceptibles de recibir instrucción hasta que se casan? Aprender á leer, escribir y contar mal ó bien, y lo que se llaman las labores propias del sexo: costura, bordado, más ó menos primoroso, y cuya utilidad consiste en gastar algún dinero en sedas y en estambres, y mucha vista para contar hilos y combinar colores. Si la educación es esmerada, se agrega un poco de geografía y de música, en algunos casos dibujo y francés: entonces es ya una joven instruida. Por regla general todo esto se aprende con poca formalidad, sin tomarse el trabajo constante, necesario para saber bien una cosa, y sin la idea de que pueda servir para algo útil y positivo: la joven no trata de adquirir *conocimientos*, sino *habilidades*.<sup>27</sup>

Por su parte, Sofía Tartilán dedica una especial atención al papel de las labores de aguja en esta educación ornamental. En *Páginas para la educación popular*, denunciaba que la superficialidad de la educación femenina hacía de la mujer un ser «frívolo, inepto, nulo para todo lo que sea grande» —en donde ella incluye la maternidad—, y condenaba que su formación se redujera a clases de adorno, prácticas religiosas, conveniencias sociales y hacer valer las gracias. «¿Y después? Después, nada. Después, el vacío, el tédio, la muerte moral, ó bien las pequeñas intrigas, las pequeñas miserias, las mezquinas pasiones ocupando el lugar de la inteligencia y llenando el vacío que no puede llenar el pensamiento».<sup>28</sup> Con respecto a «las labores propias de nuestro sexo, que han de servir, ya de recreo, ya de utilidad, puede observarse que se atiende mucho más

<sup>27</sup> Concepción Arenal, *La Mujer del Porvenir. Artículos sobre las conferencias dominicales para la educación de la mujer* (Madrid: Eduardo y Félix Perié, 1869), 97.

<sup>28</sup> Sofía Tartilán, *Páginas para la educación popular* (Madrid: Imprenta de Enrique Vicente, 1877), 109.

á lo superfluo que á lo necesario», a pesar de que las «labores de manos que no responden á las necesidades de la familia son, además de inútiles, perjudiciales porque roban el tiempo y extravían el gusto que la niña manifiesta [...] por las ocupaciones propias de su sexo, y que pudiéramos llamar hasta intuitivas de las que ha de tener más tarde en su hogar». <sup>29</sup> Tartilán mantiene el argumento de la naturaleza femenina y las labores, así como el de la educación con un objetivo útil, y critica la educación de adorno que reciben las niñas de clases populares, «hijas de modestísimos artesanos, que saben hacer primorosamente flores de cera, de tela y de papel; que bordan con perfección en blanco y en cañamazo; que hacen mil diferentes labores [...]; que poseen, en fin, una porción de habilidades por el estilo, perfectamente inútiles, mientras que ninguna sabe hacerse por sí misma una sencilla camisa, ó cualquiera otra de las prendas que constituyen su vestido». <sup>30</sup> Tartilán, defensora de la educación femenina y de la instrucción de las clases populares, no atribuye a las labores un valor profesional, sino que en este sentido sigue la senda de la época: enseñanza útil para el papel de madres y educadoras de las futuras generaciones. Por eso, si bien las niñas podían aprender «esas labores delicadas que perfeccionan el gusto, despiertan el sentimiento de lo bello y constituyen una ocupación agradable para esas largas horas en que el fastidio procura invadir el espíritu para pervertirle», juzga imprescindible que antes «de lo agradable deba estar lo útil, y antes de lo superfluo lo necesario». <sup>31</sup>

A diferencia de estas dos autoras, Emilia Pardo Bazán, gran defensora de la educación femenina y que comparte con las anteriores su crítica a la situación formativa de las mujeres —«no puede, en rigor, la educación actual de la mujer llamarse tal *educación*, sino *doma*, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión»—, <sup>32</sup> sí otorgaba a estas labores finas una potencialidad como oficio, y por ello defenderá, como se verá más adelante, su enseñanza con un fin profesional y artístico, en el marco de las iniciativas artístico-industriales de finales de siglo y principios del novecientos.

<sup>29</sup> Tartilán, *Páginas*, 114.

<sup>30</sup> Tartilán, *Páginas*, 120-121.

<sup>31</sup> Tartilán, *Páginas*, 123.

<sup>32</sup> Emilia Pardo Bazán, «La educación del hombre y la de la mujer», *Nuevo Teatro Crítico* 22 (Año II, octubre de 1892):51.

## LA CONSTRUCCIÓN DE LA FEMINIDAD BURGUESA: IMÁGENES Y CULTURA MATERIAL

Si desde finales del XVIII el debate sobre la educación de las mujeres se había orientado hacia el espacio doméstico,<sup>33</sup> a lo largo del siglo XIX esta corriente quedó plenamente confirmada, constituyéndose un modelo de mujer burguesa que actuaba como paradigma de la feminidad ideal y cuyo aislamiento del espacio político formaba parte del buen funcionamiento del orden social.<sup>34</sup> La construcción ideológica de la domesticidad promulgaba como máximo horizonte de realización de las mujeres la maternidad y la vida de casada, circunscribiéndolas a un proyecto de vida orientado a tal fin,<sup>35</sup> un ideal ampliamente transmitido en los tratados de educación. Es interesante observar cómo se utilizaba la costura o el bordado para transmitir esta imagen de ejemplaridad femenina doméstica (visto en *Flora* o en *El espejo de las niñas*) también en casos de mujeres que no respondían a estos ideales, como algunos de los que reúne Luciana Casilda Monreal de Lozano en *La educación de las niñas por la historia de españolas ilustres*, de 1873. Esta obra recoge los mitos e imágenes sobre algunas ilustres mujeres que, no obstante su papel como figuras públicas, mantienen y respetan ciertos estándares del comportamiento femenino aceptado. Es decir, que a pesar de su intrusión en terreno masculino, continúan siendo virtuosas, algo simbolizado a menudo a través de su relación con las labores femeninas. Así aparece el caso de Isabel la Católica, de quien explica que no por ser reina abandonaba ni sus ejercicios piadosos ni los cuidados domésticos, complaciéndose incluso «en decir que cuantas camisas usaba su marido habían sido hiladas por sus manos».<sup>36</sup> En este caso, la autora recurre a la aguja y a las tareas domésticas para mostrar que, si bien puede darse el caso extraordinario de que una mujer alcance la excelencia fuera del hogar, es en este dónde logra su perfección moral. Esta misma anécdota

<sup>33</sup> Gloria Franco, «El tratado de la educación de las hijas de Fénelon y la difusión del modelo de mujer doméstica en la España del siglo XVIII», en *Las Enciclopedias en España antes de «l'Encyclopédie»*, ed. Alfredo Alvar, (Madrid: CSIC, 2009), 479-500.

<sup>34</sup> Aresti, «Los argumentos».

<sup>35</sup> Mary Nash, «Identitat cultural de gènere, discurs de la domesticitat i definició del treball de les dones a l'Espanya del segle XIX», *Documents d'anàlisi geogràfica* 26 (1995b): 135-146, 138.

<sup>36</sup> Luciana Casilda Monreal de Lozano, *La educación de las niñas por la historia de españolas ilustres* (Madrid: Imprenta del Hospicio, 1873), 14.

de Isabel la Católica es narrada por María Verdejo y Durán en *La estrella de la niñez*, de 1865, donde cuenta que la reina, «á pesar de ocuparse dé continuo en empresas que no tienen iguales en la historia», pudo jactarse de «que su esposo *el rey no se había puesto una camisa qué no la hubieran hilado y cosido sus manos*». <sup>37</sup> En esta misma obra, la autora señala: «Uno de los cuadros que mas lisonjean la vista es el que presenta una niña que cose cuando sus pequeños dedos apenas pueden jugar la aguja; y que ayuda en su casa á las ocupaciones propias de su edad. Es un cuadro, repito, que agrada, conmueve, fascina». <sup>38</sup>

Las imágenes de las niñas cosiendo y haciendo labores como representación de la educación femenina fueron recurrentes en la pintura del momento y ampliamente aceptadas por la crítica, como explica Carlos Navarro, para quien «la imagen de la educación femenina en las artes confirmaba [...] el orden establecido; y su respaldo oficial a través de las Exposiciones Nacionales, así como su fortuna crítica, suponían lógicamente la aceptación tácita de la situación». <sup>39</sup> Este autor explica el interés de diversos artistas en este asunto, y cómo varias obras con esta temática recibieron distinciones, como *Castigo*, de Tomás Muñoz Lucena, en la que se muestra una escena en una clase de niñas que hacen calceta, premiada con una segunda medalla en 1895, o *La amiga (en Córdoba)*, de Domingo Muñoz y Cuesta, premiada también con una segunda medalla en 1901, y en la que aparece una escuela de niñas donde una maestra enseña a coser a sus alumnas. Navarro explica de esta última cómo «se detiene minuciosamente en los encantos infantiles de las pequeñas costureras para conmover al espectador», <sup>40</sup> una visión coincidente con la de Verdejo y Durán.

En general, «la feminidad ‘de bien’ fue objeto de una representación popular que era fácil de reconocer visualmente en su oposición a cualquier desviación. Las imágenes de mujeres se convirtieron en poderosos

<sup>37</sup> María T. Verdejo y Durán, *La estrella de la niñez: compendio de moral escrito para la educación de las niñas* (Madrid: Imprenta de López, 1865), 41. [cursivas en original].

<sup>38</sup> Verdejo, *La estrella*, 42.

<sup>39</sup> Carlos G. Navarro, «El adoctrinamiento de la mujer burguesa. Algunas imágenes oficiales», en *Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931)*, editado por Carlos G. Navarro (Madrid: Museo del Prado, 2020): 130-149, 131-132.

<sup>40</sup> Navarro, «El adoctrinamiento», 132.

instrumentos en los debates acerca de su lugar en la sociedad, con representaciones que se referían a ellas como si se tratara de hechos inexorables». <sup>41</sup> Así, a la imagen idealizada de las mujeres que cosían, se oponía la de las que rechazaban la aguja por tareas «impropias» de su sexo. Este comportamiento era frecuentemente ridiculizado en el ámbito de la caricatura, mofándose, por ejemplo, de aquellas que decidían dedicarse a la pintura en vez de a las labores, de quienes se hacía una burla tanto por su desprecio de las tareas domésticas como por sus aspiraciones artísticas. <sup>42</sup> Sucede lo mismo con aquellas mujeres que «cambiaban la aguja por la pluma», parodiadas como manifestación del tipo de la marisabidilla. Este es el caso que aparece en el relato *La mujer ilustrada* de Virginia Felicia Auber de Noya (firmado como Felicia), en el volumen coordinado por Faustina Sáez de Melgar *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas*, de 1881. Aquí la autora realiza una caricatura del tipo de la coqueta y la marisabidilla, llamadas no por casualidad Narcisa y Beatriz, cuyo comportamiento compara con el de la mujer ideal, Modesta, de carácter correspondiente a su nombre y «verdadera ilustrada». Frente a la discreción de Modesta, ridiculiza cómo Beatriz «disertaba acerca de los destinos de su sexo, pretendiendo que jóvenes y viejas trocasen la aguja por la pluma, se vistiesen de hombre como Jorge Sand (aunque careciesen de su varonil talento), y vagasen por la calle con la lira en la mano, resucitando los siglos de Safo y Lastenia». <sup>43</sup> La aguja como símbolo de esa feminidad «de bien» convierte su negación en signo de perturbación social. Por ello, su asociación con la indócil George Sand no es casualidad, apareciendo esta combinación, por ejemplo, en una caricatura de Daumier, en la que un marido crispado echa en cara a su mujer, que lee, que por culpa de esa autora las mujeres no cosen y que, o se la prohíbe o se restablece el divorcio. <sup>44</sup>

<sup>41</sup> Anne Higonnet, «Mujeres e imágenes. Representaciones», en *Historia de las Mujeres. El siglo XIX*, ed. Georges Duby y Michelle Perrot (Barcelona: Taurus, 2018 [Edición electrónica]), 331-347, 335.

<sup>42</sup> Carlos Reyero, «“¿No sería mejor que en vez de pintar platos los fregase?” La caricatura de las mujeres en el mundo del arte», en *Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931)*, ed. Carlos G. Navarro (Madrid: Museo del Prado, 2020), 99-121, 103.

<sup>43</sup> En Faustina Sáez de Melgar, *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas* (Barcelona: Establecimiento tipográfico-editorial de Juan Pons, 1881), 188.

<sup>44</sup> Citado en Higonnet, «Mujeres e imágenes», 335. La obra (*Moeurs conjugales n.6*) está disponible en: <https://www.parismuseescollections.paris.fr/fr/musee-carnavalet/oeuvres/moeurs-conjugalesnde6je-me-fiche-bien-de-votre-mme-sand#infos-principales>

La asimilación entre feminidad y objetos de costura se observa en sus mismas descripciones, como es el caso de un artículo publicado en el *Álbum cubano de lo bueno y lo bello. Revista quincenal de moral, literatura, bellas artes y modas dedicada al bello sexo*, dirigido por Gertrudis Gómez de Avellaneda, sobre el origen de las agujas y los alfileres, en el que se dice que «el sexo femenino debe tener más curiosidad que los hombres en saber quién fue el inventor de semejantes instrumentos, cuyo uso parece reservado en todo el universo á las mujeres», siendo muchas las que «consideran más útil para ellas la invención de los alfileres que la de los telescopios».<sup>45</sup> Algo similar sucede en la mencionada obra de Del Valle, cuando, por su buen comportamiento, el padre regala a su hija «un hermoso costurero, con todo lo necesario para labores en blanco, bordados en colores, tejidos de paja, flores artificiales y otras mil curiosidades»,<sup>46</sup> es decir, un objeto que premia su buena conducta y que la perpetúa guiándola por el camino de la feminidad.

La importancia de las labores en la formación de la imagen de la mujer burguesa es notable en las revistas femeninas, sobre todo las de moda. Estas publicaciones producían una imagen arquetípica de la mujer burguesa, identificable a través del vestido y de los escenarios «emblemáticamente femeninos» en los que se desenvolvía, generando que el reconocimiento de las mujeres como tales no se basara en la individualidad psicológica sino en un «espectáculo de feminidad constituido por el lugar y la vestimenta»,<sup>47</sup> elementos a los que se les unirían las actividades y costumbres femeninas. Entre estas, destacarían las visitas, las ocupaciones religiosas y caritativas y las labores de aguja como símbolos de ese «espectáculo de la feminidad». Así, en gran parte de estas publicaciones aparecen dibujos para bordar o para hacer en encaje, cuyos destinos van desde accesorios del vestido a elementos para el hogar. En este sentido, igual que las actividades de costura y bordado son vinculadas profundamente con lo femenino, los productos generados por

<sup>45</sup> En Gertrudis Gómez de Avellaneda, *Álbum cubano de lo bueno y lo bello. Revista quincenal de moral, literatura, bellas artes y modas dedicada al bello sexo* (Habana: Imprenta del Gobierno y Capitanía General, 1860), 288.

<sup>46</sup> Del Valle, *El espejo*, 38.

<sup>47</sup> Higonnet, «Mujeres e imágenes», 336-337.

dichas actividades son utilizados en la construcción de género.<sup>48</sup> *La Última Moda, La Moda Elegante, El Correo de la Moda* o *La Violeta*, son algunas de estas revistas que, orientadas a las mujeres de clases medias y altas, ponían un énfasis en estas labores de las mujeres burguesas, que contribuían tanto a su identidad de género como de clase, en tanto que eran actividades femeninas de adorno que solo las mujeres bien posicionadas podían permitirse.<sup>49</sup> Los objetos producidos por este ocio burgués entrarían, además, a formar parte del escenario doméstico con el que esta clase social se identificaba y que tenía una gran importancia para la imagen que la burguesía creaba de sí misma, siendo de este modo un distintivo de clase,<sup>50</sup> y haciendo que, desde esta perspectiva, la femineidad se convirtiera en un símbolo de estatus social.<sup>51</sup>

## TRABAJO DE AGUJA Y VALORACIÓN PROFESIONAL

Si bien las iniciativas ilustradas de finales del XVIII para la formación de las niñas en labores textiles habían tenido como objeto la generación de un cuerpo laboral adecuado para el desarrollo de las industrias nacionales, en realidad no pretendían tanto una preparación profesional para formar una carrera en ese oficio (como era el caso de los hombres) cuanto tener acceso a mano de obra barata y disponible.<sup>52</sup>

<sup>48</sup> Auslander, «Culture matérielle, histoire du genre et des sexualités. L'exemple du vêtement et des textiles», *Clio. Femmes, genre, histoire* 40 (2014): 171-195, 171.

<sup>49</sup> En este sentido, siguen la asociación que en el siglo XVIII se hacía entre damas de la nobleza y bordado. Véase por ejemplo *Madame Pompadour con su bastidor de bordado*, de François-Hubert Drouais (1763-1764), National Gallery (<https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/francois-hubert-drouais-madame-de-pompadour-at-her-tambour-frame>).

<sup>50</sup> Charpy, «L'ordre des choses. Sur quelques traits de la culture matérielle bourgeoise parisienne, 1830-1914», *Revue d'histoire du XIXe siècle* 34 (2007): 105-128.

<sup>51</sup> Parker, *The Subversive Stitch*, 159.

<sup>52</sup> Romero Marín, «Estado, trabajadores», y Victoria López Barahona, «Mujeres y trabajo en la Edad Moderna. Una perspectiva desde la acumulación originaria», *Nuestra Historia* 10 (2020): 25-48. Sobre este proceso, Romero Marín explica que fue a finales del XVIII se sentó una «primera política económica sustentada en la creación de un mercado laboral dual en el cual la mano de obra femenina sería el fundamento de la fuerza de trabajo industrial y lo sería de forma subsidiaria, es decir, dotada de menor status, salario y entidad social, sujeta siempre a las necesidades de la industria y la familia, características que fueron desde entonces las propias del trabajo de las mujeres en la industria». (s.p.) En cuanto al objetivo educativo-profesional explica que «mientras en el caso de las niñas se les enseñaba a realizar las tareas para la producción, en el caso de los niños [...] se trataba de darles el aprendizaje que les permitiese convertirse en maestros, es decir, hacer de su trabajo una carrera profesional con el aliciente de la movilidad, algo para lo cual no se preparaba a las niñas» (s.p.).



A lo largo del XIX, la estimulación del discurso de la domesticidad (en el marco de la construcción de los roles de género de la sociedad liberal) propugnaba, como se ha visto en diversos tratados de educación, la idea de que la única coyuntura profesional prevista para las labores era en caso de «revés de fortuna», como mejor remedio para proporcionar un sustento a las mujeres sin generar un conflicto con los valores asociados a su sexo,<sup>53</sup> un argumento utilizado además como advertencia moral a las niñas sobre los peligros de desatender los deberes femeninos. Del Valle explicaba que toda mujer, fuese cual fuese «su clase y condición», debía saber estas labores, incluso pudiendo pagarlas, puesto que «¿cuánto sería su pesar si un día la desgracia la pusiera en la necesidad de haberlas de hacer por sus manos? Entonces lloraría el tiempo en que cuando niña pudo aprender y no lo hizo por mirarlas con desprecio».<sup>54</sup> Una argumentación similar aparece en Rubió y Ors, quien advierte a las niñas de que «la muger menos que nadie puede saber el destino que la espera»,<sup>55</sup> citando el caso de las damas nobles que en la revolución francesa hubieron de sobrevivir con la labor de sus manos. Pero quizá quien mejor resume este punto es Faustina Sáez de Melgar, que explicaba que las mujeres debían educarse (pero no instruirse demasiado) y dedicarse a tareas que cumpliesen con la moralidad y que las alejasen de la vida ociosa, siendo las labores de aguja la opción más adecuada, ya que, «si un día la fortuna le fuese contraria, [podían] servir para proporcionarse una subsistencia honrosa». Lo más interesante es que tras esta apreciación sobre la potencial remuneración, la autora incide en que «no es que el trabajo haya de hacerla independiente; el trabajo es una cadena que la sujeta mas y mas al hogar de la familia».<sup>56</sup>

Al mismo tiempo, y por las posibilidades que abría la feminización del sector textil (tanto en los trabajos de pequeñas modistas como cada vez más en el de diseñadoras y empresarias) se produce la paradoja de cómo una actividad orientada al hogar y la domesticidad se convirtió en muchos casos en herramienta para el desarrollo profesional y la

<sup>53</sup> Flecha, «Los “estudios”».

<sup>54</sup> Del Valle, *El espejo*, 99.

<sup>55</sup> Rubió y Ors, *El libro*, 89-90.

<sup>56</sup> Faustina Sáez de Melgar, *Deberes de la mujer. Colección de artículos sobre la educación* (Madrid: Establecimiento tipográfico de R. Vicente, 1866), 68-69.

independencia económica de muchas mujeres.<sup>57</sup> Por ello, la historia de las labores de aguja en su relación con el trabajo puede ser vista tanto como la historia de una discriminación de los saberes considerados femeninos cuanto una conquista, por parte de las mujeres, de un espacio laboral en el que no siempre fueron mayoritarias, y cuya feminización les permitió incorporarse a una actividad profesional, obtener beneficios e incluso independencia económica.<sup>58</sup>

La cuestión que interesa aquí es la percepción de la profesionalidad femenina en relación con estos saberes y la consideración de los mismos como tales, como conocimientos artísticos y técnicos, al mismo nivel que otras artesanías o artes, teniendo en cuenta su feminización. Centrándonos en aquellas actividades de hilo y aguja más vinculadas con las artes, como son el bordado y el encaje, se ha visto que su lugar en la formación femenina era como labor de adorno, sin perspectiva ni útil (como podía ser la costura, más funcional para el entorno doméstico) ni profesional, sino tan solo como honesto pasatiempo y siempre por detrás de los otros deberes femeninos en el hogar. En el entorno artesanal, la consideración profesional de las mujeres que realizaban estas labores no se situaba en el mismo estatus que el de los demás artesanos. Agua de la Roza y Barahona explican cómo a finales del XVIII, con el objetivo de aumentar la producción del textil a precios competitivos, se integró más mano de obra femenina en aquellas áreas consideradas adecuadas a las mujeres (hilatura, encaje, bordado, etc.) y cómo, «al “feminizar” estos oficios —desviando a los hombres hacia otros desempeños—, se lograba desvalorizarlos, ya que, al ser idealmente despojados de su estatuto de oficios para ser reducidos a “industria popular” o meras “labores”, justificaban su menor precio».<sup>59</sup> Los gremios, abolidos entre 1834 y 1836,<sup>60</sup> habían excluido a las mujeres, lo que no significa que no hubieran ejercido en estos oficios, pero sí que no pudieron acceder al proceso educativo amparado por estos para formarse y para alcanzar el grado de

<sup>57</sup> Sánchez, *Señoras*, 90-91.

<sup>58</sup> Nicole Pellegrin «Les vertus de “l’ouvrage”. Recherches sur la féminisation des travaux d’aiguille (XVIe-XVIII-e siècles)», *Revue d’histoire moderne et contemporaine* 46, no. 4 (1999): 747-769, 769.

<sup>59</sup> Agua de la Roza y Barahona, «La diferencia salarial», 45.

<sup>60</sup> Por limitaciones de espacio, no se puede profundizar en las relaciones entre trabajo, gremios y mujeres. Véase sobre este tema la publicación de Ángels Solá (ed.), *Artisanos, gremios y género en el sur de Europa (siglos XVI-XIX)* (Barcelona: UBA, 2019).

maestría, la más alta cualificación profesional y que permitía abrir taller y tener aprendices,<sup>61</sup> así como visibilidad y estatus de profesional. Fuera de los gremios, y con el régimen liberal, esta dinámica de descualificación profesional femenina en estas artesanías continuó, como se ha visto, a través de diversos mecanismos educacionales y de representación. De este modo, la imagen de profesionales femeninas se enfrentaba a dos obstáculos: la no consideración de las mujeres como profesionales de un oficio (por el proceso educativo) y la no valoración de su trabajo como tal (por su feminización). Es decir, había una doble barrera por la cual las labores de aguja, consideradas habilidades domésticas sin un auténtico objetivo como oficio, se encontraban despojadas de carácter artístico y profesional, afectando a todas las dimensiones en las que se realizaban (industrial, artística y artesanal).

La desvalorización del trabajo femenino, que como consecuencia de la extensión del discurso de la masculinidad laboral y la feminidad doméstica se daba tanto entre la burguesía como entre las clases trabajadoras,<sup>62</sup> fomentaba que los salarios y las condiciones laborales de las mujeres que trabajan en estas áreas fueran normalmente peores que los de los trabajadores. Así, «las mujeres se concentraban en los empleos peor pagados (como el servicio doméstico, la costura y el lavado de ropa), que estaban tan mal pagados porque eran ocupaciones feminizadas».<sup>63</sup> Como explica del Amo,<sup>64</sup> una gran parte del trabajo de la aguja en estas manufacturas se hacía en el domicilio de la trabajadora. El modelo de trabajo doméstico, presente desde finales del XVIII en el ámbito textil,<sup>65</sup> se idealizó como el más idóneo para las mujeres que tuvieran que trabajar, ya que podían cubrir las necesidades económicas sin alejarse de su tarea primaria, la atención del hogar, preservando así la moral femenina y el cuidado de los hijos.<sup>66</sup> Así lo defendía, por ejemplo, el

<sup>61</sup> López Barahona, «Mujeres y trabajo», 39.

<sup>62</sup> Nash, «Identitat cultural», 140.

<sup>63</sup> Carmen Sarasúa, «Trabajo y trabajadores en la España del siglo XIX», en *Historia económica de España*, ed. Juan Manuel Matés y Agustín González (Barcelona: Ariel, 2006), 413-434, 429. Véase también Arbaiza, «La construcción social».

<sup>64</sup> del Amo, «La familia», 535-537.

<sup>65</sup> López Barahona, «Mujeres y trabajo», y Romero Marín, «Estado, trabajadores».

<sup>66</sup> del Amo, «La familia», 537, y Scott, «La mujer trabajadora», 387.

ingeniero Gumersindo Vicuña en 1882 en la revista *Instrucción para la Mujer* (órgano de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer) explicando que el trabajo doméstico tenía «grandes ventajas bajo el aspecto moral y lo ejecuta más á gusto cada cual, en las horas que encuentra más cómodas», y frente a la fábrica, que «obliga á la mujer á desatender el cuidado de su casa»,<sup>67</sup> favorecía la moralidad en los hogares de los trabajadores al permanecer las mujeres allí como garantes de la vida doméstica. Este modelo laboral, carente de regulación, hacía que a menudo las condiciones de las trabajadoras domésticas de la aguja fueran incluso peores que en las fábricas. La penosa situación del trabajo a destajo de estas obreras y artesanas, y sus problemas sanitarios, será profundamente expuesta por el médico José González Castro en 1921 en el informe *La obrera de la aguja*, que realizó como inspector regional del trabajo para el Instituto de Reformas Sociales. La destinataria de este análisis es precisamente la obrera de la aguja por ser «la más explotada, la más indefensa, la más expuesta a padecer enfermedades de todo género, por la forma y duración de su trabajo y las malas condiciones de higiene de los locales en que de ordinario lo realiza».<sup>68</sup> Bajo el denominado *sweating system*, «el trabajo de la aguja y similares se rinde principalmente en el domicilio de la obrera, y el vivir de esta es una constante tragedia mansa que suele durar lo que su vida».<sup>69</sup> Así, frente a la imagen de adecuación a la feminidad de las actividades de la aguja, la vida laboral de las mujeres que trabajaban en las industrias consideradas femeninas (bordado, encaje, hilados) podía llegar a ser miserable, algo que Sofía Tartilán había denunciado en profundidad, señalando cómo a menudo acababan en la prostitución precisamente por las condiciones laborales y salariales que debían afrontar. El contraste entre la idealización de la mujer que realiza estas labores «finas» y la realidad es notable cuando pide «que la joven que borda no se vea en la necesidad de ir constantemente llena de harapos».<sup>70</sup>

<sup>67</sup> Gumersindo Vicuña, «La gran industria y la industria doméstica», *La Instrucción de la Mujer* 6 (1882):81-82, 81.

<sup>68</sup> José González Castro, *La obrera de la aguja* (Instituto de Reformas Sociales, Madrid: Sobrinos de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, 1921), 3. Este asunto lo había tratado previamente en otro informe de 1914. Para mayor profundidad sobre este tema véase Adela Núñez, «Las “modistillas” de Madrid, tradición y realidad (1884-1920)», en *La sociedad madrileña durante la Restauración: 1876-1931*, ed. Luis Enrique Otero y Ángel Bahamonde (Madrid, Alfoz, 1989), 435-450.

<sup>69</sup> González Castro, *La obrera*, 6.

<sup>70</sup> Sofía Tartilán, «El trabajo», *La Ilustración de la Mujer. Revista Quincenal* 54 (1875):418-419.

En resumen, y como ha explicado en profundidad Parker, por su cualidad de femenino, el trabajo realizado por las mujeres no compartía la misma categoría universal de trabajo, de artesanía o de arte que el de sus colegas masculinos, sino que pasaba a ocupar un espacio diferente, jerárquicamente inferior,<sup>71</sup> y el trabajo de aguja, ampliamente feminizado, sufría una descalificación laboral desde su dimensión más industrial hasta la más artística. El carácter generalmente no profesional de la formación en estos ámbitos, guiada por un sentido moral u ornamental generaba, pues, grandes *habilidades*, usando la expresión de Arenal. La atribución de un carácter innato o natural producía, además, la omisión del proceso formativo y laboral que requerían, anulando el estudio y esfuerzo que conllevaban, así como el propio trabajo al realizarlas.

## ARTESANAS Y ARTISTAS DE LA AGUJA

A pesar la desvaloración del trabajo femenino, a finales de siglo la visibilidad de las mujeres profesionales, artesanas y artistas de la aguja comienza a ser mayor. Así se ve, por ejemplo, en el Anuario del Comercio de Madrid (publicado desde 1881).<sup>72</sup> En 1883, aparecen los primeros bordadores, mayoritariamente hombres, observándose a partir de 1888 un mayor número de bordadoras que de bordadores, aumentando la diferencia hasta ser en torno a seis veces más mujeres que hombres a principios del novecientos. Sin embargo, también a partir de 1888, los bordadores en oro se anuncian en una sección aparte, siendo siempre mayoritariamente hombres, lo cual pone de manifiesto cómo dentro del bordado, el oficio más valorado, que era el del oro por su vínculo con el bordado eclesiástico, seguía siendo predominantemente masculino,<sup>73</sup> por lo menos en lo que respecta a la imagen pública.<sup>74</sup> Con todo, es

<sup>71</sup> Parker, *The Subversive Stitch*.

<sup>72</sup> *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. (Madrid: Carlos Bailly-Baillière, 1881-1905).

<sup>73</sup> En 1883 aparecen anunciados 7 bordadores, 5 hombres y 2 mujeres; en 1888 aparecen 16, 7 hombres y 8 mujeres (y una firma), y 3 bordadores en oro, hombres. En 1894 aparecen 17 bordadores, 2 hombres y 15 mujeres, y 5 bordadores en oro, de los cuales 4 hombres. Para 1902, los bordadores son 26, de los cuales solo 4 son hombres y el resto mujeres, y los bordadores en oro son 9, de los que 6 son hombres, 2 mujeres y 1 firma.

<sup>74</sup> Podían ser cabeza visible y jefes de talleres con trabajadoras mujeres.

significativo el número de mujeres que aparecen como profesionales de este oficio y que se visibilizan como tales.

A la vez, el afán de domesticidad dentro de la faceta más profesional del trabajo de aguja queda patente en el anuncio que aparece, también a partir de 1902, en este anuario. Al lado de la columna de los bordadores, mayoritariamente bordadoras, se anuncia la revista *La mujer en su casa. Revista mensual de labores, economía doméstica y modas*, revelando de nuevo que el aspecto más valorado de las labores como posible vía profesional es que podían realizarse desde el hogar. Es decir, se dan dos tendencias (ideal de domesticidad frente a profesionalidad e imagen pública), las cuales, aun siendo por un lado contrarias, por otro potencian la viabilidad laboral de muchas mujeres.

Con respecto a la valoración del trabajo en su aspecto artístico y artesanal, es significativo el testimonio de Pardo Bazán sobre la participación de España en el Woman's Building de la Columbian Exposition de Chicago de 1893. La autora explicaba que «es la primera vez (téngase muy en cuenta) que en España el trabajo de la mujer se considera digno de especial atención».<sup>75</sup> El pabellón incluía trabajos artísticos y artesanales realizados por mujeres de distintos países, entre los que las labores de aguja, principalmente el bordado y el encaje, ocupaban un lugar primordial. El discurso sobre la feminidad doméstica que las labores de aguja podían transmitir no entraba en discusión con la reivindicación de una posición de igualdad de la mujer con el hombre justificada, tal y como aparece en el prólogo del catálogo oficial, por la calidad de los trabajos de la exposición.<sup>76</sup> El pabellón, decorado en una de sus alas por pinturas de Mary Cassatt, ofrecía la visión, propia de fin de siglo, de artes y artesanías unidas bajo un mismo manto de progreso e industria. De las obras enviadas, Pardo Bazán, quien también participaba como representante de las escritoras españolas, comentaba que, si bien reflejaban la gran habilidad que tenían las mujeres españolas, también mostraban una gran falta de educación artística.

<sup>75</sup> Emilia Pardo Bazán, «La exposición del trabajo de la mujer», *Nuevo Teatro Crítico* 27, (Año III, marzo de 1893):142.

<sup>76</sup> Maud Howe Elliott (Ed.), *Art and handicrafts in the Woman's Building of the World's Columbian Exposition Chicago, 1893* (Paris/New York: Goupil and Co., 1893).

Confieso que si mi naturaleza femenina me induce á recrearme en la delicadeza y finura de un lindo bordado, mi razón y mi piedad por la mujer me inspiran cierta antipatía y guerra á la labor de aguja. Pena causa imaginar la paciencia, el tiempo, el derroche de vista, las interminables horas de encierro que representan estas labores, no siempre bellas, rara vez aprovechables, y en algunas ocasiones contrarias hasta al fin útil del objeto que enriquecen.<sup>77</sup>

Para la autora, la «pobreza de nociones artísticas» de las mujeres españolas, implicaba que, de no proporcionarse las enseñanzas adecuadas que «necesita poseer la señora ó la obrera, [...] la increíble paciencia que representa la labor será su único mérito y es tanto como decir que habrá perdido lastimosamente el tiempo la mujer que la ejecuta».<sup>78</sup> El estudio del diseño y el color, la observación de modelos y el conocimiento de épocas y estilos eran, entre otras cosas, los elementos que Pardo Bazán consideraba necesarios para una buena formación artística y estética,<sup>79</sup> una enseñanza que permitiría a las mujeres generar obras textiles con valor artístico y, de este modo, alcanzar una mayor profesionalidad en su labor.

La atención de esta autora por estos trabajos no es anecdótica, ya que mantuvo un gran interés por el trabajo femenino artesanal y por su relación con la educación, participando en diversos proyectos como el Taller del encaje, creado por la Condesa de San Rafael en Madrid, en 1915,<sup>80</sup> una iniciativa que unía el esfuerzo por la revitalización de las industrias nacionales de esos años al interés por la mejora del trabajo femenino.<sup>81</sup> La autora, gran conocedora del encaje y al que dedicó varios artículos, destacaba la labor filantrópica y artística del taller, y su aspiración a proporcionar a las trabajadoras fundamentos de educación artística a través de referencias nacionales y contemporáneas, siguiendo la idea de que así crearían trabajos de mejor calidad.

<sup>77</sup> Pardo Bazán, «La exposición», 146.

<sup>78</sup> Pardo Bazán, «La exposición», 147-148.

<sup>79</sup> Pardo Bazán, «La exposición», 147.

<sup>80</sup> Narciso de Gabriel, «Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación. El Congreso Pedagógico (1892) y la Cátedra de Literatura (1916)», *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 489-525.

<sup>81</sup> Ángeles Ezama, «La vocación pedagógica de Emilia Pardo Bazán», *Moenia* 18 (2012): 417-137, 421.

Esta visión del trabajo textil femenino empieza a extenderse a finales de siglo y así, en algunos sectores, y gracias a la revalorización de las artes decorativas y de las artesanías, se va disipando en cierta medida el carácter doméstico y no profesional de las labores «femeninas», insertándose en el terreno de los oficios artísticos.<sup>82</sup>

En la enseñanza profesional, promovida a finales del XIX y principios del XX para estimular la modernización y el progreso económico del país, se empieza a incluir también a las mujeres (de clase media), con objeto de potenciar la promoción social a través de la educación profesional y el ejercicio de un oficio remunerado.<sup>83</sup> En la Escuela Central de Artes y Oficios se reguló oficialmente una sección artístico-industrial para las mujeres en la reorganización de 1895, con el fin de proporcionar una formación profesional compatible con la educación en áreas propias de su sexo y con sus principios domésticos. Se incluyó así «el mayor número posible de enseñanzas prácticas propias de la mujer, tales como confección de flores, bordados, encajes, tapicería, etc.»,<sup>84</sup> de manera que las salidas profesionales que ofrecían estas escuelas estaban relacionadas principalmente con el trabajo en textil, bordados y encajes, ampliándose el rango de profesiones a partir de los años veinte.<sup>85</sup> Otras escuelas profesionales para las mujeres también incluyeron labores de aguja con un doble objetivo doméstico-profesional, como la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer, fundada en 1911 y con un marcado carácter hacia enseñanzas consideradas femeninas.<sup>86</sup> La inclusión de las labores de aguja en los programas para mujeres de las Escuelas de Artes y Oficios indica, por un lado, su reconocimiento como artes y su aspecto profesional como oficio, pero el hecho de que se consideraran enseñanzas femeninas y de que se mantuviera y fortaleciera el discurso de la adecuación a las características de la mujer perpetuaba la problemática de su valoración artística. A pesar de todo, se va produciendo una nueva consideración de estas labores favorecida por el movimiento modernista

<sup>82</sup> Para el caso inglés, véase el trabajo de Zoë Thomas, «Between art and commerce: women, business ownership, and the arts and crafts movement», *Past and Present* 241, no. 1 (2020): 151-196.

<sup>83</sup> Rico, «Mujer, enseñanza», 461.

<sup>84</sup> Rico, «Mujer, enseñanza», 461.

<sup>85</sup> Rico, «Mujer, enseñanza», 467.

<sup>86</sup> Rico, «La mujer y las escuelas», 93-94.



y la paulatina apertura a las mujeres del ámbito artístico y profesional, a través de exposiciones y concursos. En este ámbito, por ejemplo, la artista Aurora Gutiérrez Larraya destacó especialmente con sus encajes, y su trayectoria (recibió en 1911 una beca de la Junta de Ampliación de Estudios para su formación en el extranjero y trabajó con Rafael Domènech en el Museo de Artes Industriales) pone de manifiesto el nuevo interés por estas artes y por su renovación.<sup>87</sup> Así, el impulso a las artes decorativas favoreció áreas tradicionalmente vinculadas a las mujeres, viviendo en los años veinte un renacimiento y una modernización de la mano de artistas como Victorina Durán, quien logró gran reconocimiento profesional como artista.<sup>88</sup> El textil y el trabajo de aguja comenzaron así a tener una más alta consideración en el marco de las artes decorativas, si bien nunca dejaron de ser consideradas áreas femeninas (con todo lo que implicaba), incluso en entornos de vanguardia como la Bauhaus.<sup>89</sup>

## CONCLUSIONES

Profundamente naturalizadas, asociadas a la moral y al papel doméstico, las labores de aguja actuaron como constante codificador de la feminidad moderna, y su generalización en la educación de las niñas pone de manifiesto cómo la educación femenina buscaba no tanto educar a las mujeres cuanto formar mujeres como tales, es decir, enseñar a las mujeres a *ser* mujeres. Dadas las conexiones entre el ideal de feminidad del momento y las labores, las niñas aprendían a ser mujeres en gran medida a través de la costura y del bordado,<sup>90</sup> unas actividades que, tanto en las instituciones educativas como en el hogar, las preparaba para su futuro rol de esposa y madre. De este modo, las labores de aguja fueron utilizadas para construir las visiones sobre la naturaleza femenina y a la vez para naturalizar las divisiones de género. Asimismo, ejercieron de referencia para los requerimientos morales de las mujeres y su

<sup>87</sup> Joan Miquel Llodrà, «Aurora Gutiérrez Larraya. Sobre encajes y otras artes decorativas», en *Las mujeres y el universo de las artes*, ed. Concha Lomba (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2020), 345-353.

<sup>88</sup> Carmen Gaitán e Idoia Murga, «Las artes decorativas, un camino hacia la modernidad: Matilde Calvo Roderó y Victorina Durán», *Arte, Individuo y Sociedad* 33, no. 1 (2021): 183-204.

<sup>89</sup> Katerina Rüedi Ray, «Bauhaus Hausfrau. Gender Formation in Design Education», *Journal of Architectural Education* 55, no. 2 (2001): 73-80.

<sup>90</sup> Auslander, «Culture matérielle», 172.

papel fue fundamental en la construcción de la imagen ideal y del rol social de las mujeres. La conexión entre feminidad y labores propició, por un lado, su defensa como parte de la educación femenina y, a la vez, su descalificación laboral y artística por tratarse de actividades femeninas. Sin embargo, esto no impidió que muchas mujeres recurrieran a esta herramienta como forma de acceder al mundo laboral. Así, tanto para el caso de las industrias artísticas como para el ámbito profesional, es interesante señalar cómo se potenciaron, por un lado, estas actividades como las más adecuadas para las mujeres, a la vez que sufrieron una general minusvaloración por su carácter «femenino», una situación que fue cambiando en el marco del renacimiento de las artes decorativas, si bien con unas limitaciones que duraron, por lo menos, hasta el arte feminista de los años setenta del siglo XX.

### Nota sobre la autora

CLARA HERNÁNDEZ es profesora ayudante doctor en la Facultad de Bellas Artes de la UCM (Departamento de Escultura y Formación Artística), donde imparte docencia de Teorías del Arte Contemporáneo. Es doctora con mención internacional en Bellas Artes por la UCM. Realizó estudios de máster en Historia del Arte Contemporáneo y Cultura Visual (UAM), de máster en Historia Contemporánea (UCM) y de licenciatura en Historia (USAL). Su investigación gira en torno a la historia de la educación artística, las artes en la educación obrera y popular, y el rol social del artista en la época contemporánea. En 2022, ha sido Visiting Scholar en la Amsterdam School for Heritage, Memory and Material Culture (Universidad de Ámsterdam). Previamente, ha realizado estancias de investigación en New York University (NYU), Estados Unidos, y en Universität der Künste Berlin (UdK), Alemania.

### REFERENCIAS

- Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración.* Madrid: Carlos Bailly-Baillièrre, 1881-1905.
- Agua de la Roza, Jesús y Victoria López Barahona. «La diferencia salarial entre hombres y mujeres en los oficios cualificados: el caso de las maestras y

- maestros de talleres textiles en Madrid (1775-1808)». *Tiempos Modernos* 9, no. 36 (2018): 39-55.
- Amo, María Cruz del. «La familia y el trabajo femenino en España durante la segunda mitad del siglo XIX». Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2009.
- Arbaiza, Mercedes. «La construcción social del empleo femenino en España (1850-1935)». *Arenal* 9, no. 2 (2002): 215-239.
- Arenal, Concepción. *La Mujer del Porvenir. Artículos sobre las conferencias dominicales para la educación de la mujer*. Madrid: Eduardo y Félix Perié, 1869.
- Aresti, Nerea. «Los argumentos de la exclusión. Mujeres y liberalismo en la España contemporánea». *Historia constitucional* 13 (2012): 407-431.
- Auslander, Leora. «Culture matérielle, histoire du genre et des sexualités. L'exemple du vêtement et des textiles». *Clio. Femmes, genre, histoire* 40 (2014): 171-195.
- Ballarín, Pilar. «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas». *Historia de la educación* 26 (2007): 143-168.
- Beaudry, Mary. *Findings. The Material Culture of Needlework and Sewing*. New Haven/London: Yale University Press, 2006.
- Capel, Rosa María. «Mujer y educación en el Antiguo Régimen». *Historia de la educación* 26 (2007): 85-110.
- Charpy, Manuel. «L'ordre des choses. Sur quelques traits de la culture matérielle bourgeoise parisienne, 1830-1914». *Revue d'histoire du XIXe siècle* 34 (2007): 105-128.
- Colmenar, Carmen. «Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la etapa de la Restauración». *Revista Complutense de Educación* 5, no. 2 (1994): 47-58.
- Cortada, Esther. «De la "calcetera" a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional». *Arenal* 6, no. 1 (1999): 31-53.
- Diego, Estrella de. *La mujer y la pintura del XIX español*. Madrid: Cátedra, 2009.
- Ezama, Ángeles. «La vocación pedagógica de Emilia Pardo Bazán». *Moenia* 18 (2012): 417-437.
- Fayolle, Caroline. «Le sens de l'aiguille. Travaux domestiques, genre et citoyenneté (1789-1799)». *Cahiers du Genre* 53 (2012): 165-187.
- Flecha, Consuelo. «Los «estudios para la mujer» en la España decimonónica». *Cuestiones pedagógicas* 12 (1996): 277-288.
- Fontecha, Elena. «Labores de manos: breves apuntes acerca de la enseñanza femenina en los siglos XVIII y XIX». *Códice* 22 (2009): 63-67.
- Franco, Gloria. «El tratado de la educación de las hijas de Fénelon y la difusión del modelo de mujer doméstica en la España del siglo XVIII». En *Las Enciclopedias en España antes de «l'Encyclopédie»*, editado por Alfredo Alvar, 479-500. Madrid: CSIC, 2009.

- Gabriel, Narciso de. «Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación. El Congreso Pedagógico (1892) y la Cátedra de Literatura (1916)». *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 489-525.
- Gaitán, Carmen e Idoia Murga. «Las artes decorativas, un camino hacia la modernidad: Matilde Calvo Rodero y Victorina Durán». *Arte, Individuo y Sociedad* 33, no. 1 (2021): 183-204.
- Goggin, Maureen y Beth Tobin (eds.). *Women and the Material Culture of Needlework and Textiles, 1750-1950*. London: Routledge, 2016.
- Gómez de Avellaneda, Gertrudis. *Álbum cubano de lo bueno y lo bello. Revista quincenal de moral, literatura, bellas artes y modas dedicada al bello sexo*. Habana: Imprenta del Gobierno y Capitanía General, 1860.
- González Castro, José. *La obrera de la aguja*. Instituto de Reformas Sociales, Madrid: Sobrinos de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, 1921.
- Higonnet, Anne. «Mujeres e imágenes. Representaciones». En *Historia de las Mujeres. El siglo XIX*. Editado por George Duby y Michelle Perrot, 331-347. Barcelona: Taurus, 2018 [Edición electrónica].
- Howe Elliott, Maud (ed.). *Art and handicrafts in the Woman's Building of the World's Columbian Exposition Chicago, 1893*. Paris/New York: Goupil and Co., 1893.
- Llodrà, Joan Miquel. «Aurora Gutiérrez Larraya. Sobre encajes y otras artes decorativas». En *Las mujeres y el universo de las artes*. Editado por Concha Lomba, 345-353. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2020.
- López Barahona, Victoria. «Mujeres y trabajo en la Edad Moderna. Una perspectiva desde la acumulación originaria». *Nuestra Historia* 10 (2020): 25-48.
- Mayayo, Patricia. *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra, 2003.
- Monreal de Lozano, Luciana Casilda. *La educación de las niñas por la historia de españolas ilustres*. Madrid: Imprenta del Hospicio, 1873.
- Nash, Mary. «Identitat cultural de gènere, discurs de la domesticitat i definició del treball de les dones a l'Espanya del segle XIX». *Documents d'anàlisi geogràfica* 26 (1995): 135-146.
- Navarro, Carlos G. «El adoctrinamiento de la mujer burguesa. Algunas imágenes oficiales». En *Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931)*. Editado por Carlo G. Navarro, 130-149. Madrid: Museo del Prado, 2020.
- Núñez, Adela. «“Las modistillas” de Madrid, tradición y realidad (1884-1920)». En *La sociedad madrileña durante la Restauración: 1876-1931*. Editado por Luis Enrique Otero y Ángel Bahamonde, 435-450. Madrid: Alfoz, 1989.
- Pardo Bazán, Emilia. «La educación del hombre y la de la mujer». *Nuevo Teatro Crítico*, Año II, número 22, octubre de 1892.
- Pardo Bazán, Emilia. «La exposición del trabajo de la mujer». *Nuevo Teatro Crítico*, Año III, número 27, marzo de 1893.

- Parker, Rozsika. *The Subversive Stitch. Embroidery and the Making of the Feminine*. London: Bloomsbury, 2019.
- Pascual de San Juan, Pilar. *Flora o la educación de una niña*. Barcelona: Imprenta y Litografía de Faustino Paluzie, 1881.
- Pellegrin, Nicole. «Les vertus de "l'ouvrage". Recherches sur la féminisation des travaux d'aiguille (XVIe-XVIII-e siècles)». *Revue d'histoire moderne et contemporaine* 46, no. 4 (1999): 747-769.
- Reyero, Carlos. «“¿No sería mejor que en vez de pintar platos los fregase?” La caricatura de las mujeres en el mundo del arte». En *Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931)*. Editado por Carlos G. Navarro, 99-121. Madrid: Museo del Prado, 2020.
- Rico, María Luisa. «Mujer, enseñanza profesional y modernización en España (1880-1930)». *Historia Contemporánea* 41 (2010): 447-479.
- Rico, María Luisa. «La mujer y las escuelas de artes y oficios en la España de la Restauración». *Cuadernos Koré* 6 (2012): 83-113
- Robles, Victoria. «Cuerpos vigilados, cuerpos hipotecados. Cuestiones de deber en la educación de las niñas en el siglo XIX». En *La infancia en la historia: espacios y representaciones. XIII Coloquio de Historia de la Educación*. Coordinado por Luisa Naya y Paulí Dávila, 107-119. San Sebastián: Espacio Universitario Erein, 2005.
- Roca y Cornet, Joaquín. *Reglas sencillas de cortesía, de buenos modales y de instrucción para las niñas*. Barcelona: Librería de Juan Bastinos e Hijo, 1872 [1862].
- Romero Marín, Juanjo. «Estado, trabajadores y empleo femenino en los orígenes de la industria en la España contemporánea». *Mélanges de la Casa Velázquez* 40, no. 2 (2010): 95-115.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza, 1990.
- Rubió y Ors, Joaquín. *El libro de las niñas*. Barcelona: Imprenta de J. Rubió, 1856.
- Rüedi Ray, Katerina. «Bauhaus Hausfrau. Gender Formation in Design Education». *Journal of Architectural Education* 55, no. 2 (2001): 73-80.
- Sáez de Melgar, Faustina. *Deberes de la mujer. Colección de artículos sobre la educación*. Madrid: Establecimiento tipográfico de R. Vicente, 1866.
- Sáez de Melgar, Faustina. *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas*. Barcelona: Establecimiento tipográfico-editorial de Juan Pons, 1881.
- Sánchez, Raquel. *Señoras fuera de casa. Mujeres del siglo XIX: la conquista del espacio público*. Madrid: Catarata, 2019.
- Sarasúa, Carmen. «Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX». *Cuadernos de Historia Contemporánea* 24 (2002): 281-297.

- Sarasúa, Carmen. «Trabajo y trabajadores en la España del siglo XIX». En *Historia económica de España*. Editado por Juan Manuel Matés y Agustín González, 413-434. Barcelona: Ariel, 2006.
- Scanlon, Geraldine M. «La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República». *Historia de la educación* 6 (1987): 193-208.
- Scott, Joan W. «La mujer trabajadora en el siglo XIX». En *Historia de las Mujeres. El siglo XIX*. Editado por George Duby y Michelle Perrot. Barcelona: Taurus, 2018 [Edición electrónica].
- Solá, Ángels (ed.). *Artesanos, gremios y género en el sur de Europa (siglos XVI-XIX)*. Barcelona: UBA, 2019.
- Tartilán, Sofía. «El trabajo». *La Ilustración de la Mujer. Revista Quincenal*, 54, 1875.
- Tartilán, Sofía. *Páginas para la educación popular*. Madrid: Imprenta de Enrique Vicente, 1877.
- Thomas, Zoë. «Between art and commerce: women, business ownership, and the arts and crafts movement». *Past and Present* 241, no. 1 (2020): 151-196.
- Valle, Jenaro del. *El espejo de las niñas. Tratado de educación moral é intelectual*. Madrid: Librería y Casa Editorial de D. Eugenio Sobrino, 1854.
- Verdejo y Durán, María T. *La estrella de la niñez: compendio de moral escrito para la educación de las niñas*. Madrid: Imprenta de López, 1865.
- Vicuña, Gumersindo. «La gran industria y la industria doméstica». *La Instrucción de la Mujer*, 6, 1882.
- Wollstonecraft, Mary. *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Itsmo, 2005.

# SABERES, INSTITUCIONES Y EXPERTOS CORPORALES. EL CASO DEL TERCER CONGRESO PANAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA, URUGUAY, 1950

*Knowledge, Institutions and Body experts. The case of the Third  
Pan American Congress of Physical Education, Uruguay 1950*


**Paola Dogliotti<sup>a</sup> y Pablo Ariel Scharagrodsky<sup>b</sup>**


Fecha de recepción: 14/10/2021 • Fecha de aceptación: 8/4/2022

**Resumen.** El siguiente trabajo analiza, a partir de una perspectiva socio-histórica con énfasis en la historia social de los saberes y expertos, el III Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Uruguay en 1950. Focaliza la indagación en los saberes transmitidos, la función de los expertos y el papel de las instituciones en el congreso. Entre las conclusiones se identifican tres grandes problematizaciones que fortalecieron la legitimidad y «cientificidad» de la disciplina educativa, delineando ciertos tipos de intervención a la hora de educar y curar a los cuerpos en movimiento. Una reforzó la relación entre educación física y educación, otra abordó diversos sentidos sobre como conceptualizar a la educación física «femenina» y otra consolidó uno de los grandes mandatos de la disciplina educativa: la medición corporal. En la circulación de estos problemas y saberes; los expertos y las instituciones deportivas y sanitarias tuvieron un papel fundamental.

**Palabras clave:** Congreso; Educación física; Conocimientos; Expertos; Instituciones.

---

<sup>a</sup> Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la República. Parque Batlle s/n. Montevideo. Uruguay. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje. Instituto Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Magallanes y Uruguay, Montevideo. Uruguay. paoladogliottimoro@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-1913-8099>

<sup>b</sup> Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes. Roque Sáenz Peña 352, Bernal. Buenos Aires. Argentina. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Calle 51 entre 124 y 125, Ensenada. Buenos Aires. Argentina. pas@unq.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0001-6305-2017>

**Abstract.** *The following work analyzes, from a socio-historical perspective with emphasis on the social history of knowledge and experts, the III Pan American Congress of Physical Education held in Uruguay in 1950. The investigation focuses on the knowledge transmitted, the function of the experts and the role of institutions in the congress. Among the conclusions, three major issues are identified that strengthened the legitimacy and “scientificness” of the educational discipline, outlining certain types of intervention when educating and curing bodies in motion. One reinforced the relationship between physical education and education, another addressed various ways of conceptualizing “female” physical education, and another consolidated one of the great mandates of educational discipline: body measurement. In the circulation of these discourses, experts and institutions of sports and health played a fundamental role.*

**Keywords:** *Congress; Physical education; Knowledge; Experts; Institutions.*

## INTRODUCCIÓN

En octubre de 1950 se realizó el Tercer Congreso Panamericano de Educación Física en la ciudad de Montevideo, Uruguay. El importante evento fue parte de una trama de relaciones que comenzó a pergeñarse a principios de los años cuarenta a partir de una serie de reuniones organizadas en Buenos Aires y en Río de Janeiro por varios referentes de la especialidad, estrechamente vinculados con el Estado. Las reuniones materializadas en la capital argentina en los años 1941 y 1942 congregaron a representantes de diversos países americanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Perú y Uruguay) los cuales consensuaron la organización del primer congreso panamericano de Educación Física.<sup>1</sup> También hubo reuniones bilaterales realizadas en Río de Janeiro entre autoridades argentinas y brasileñas.<sup>2</sup> Asimismo, por esos años, la Primera Conferencia de Profesores de Educación Física realizada en Argentina a fines de 1942 consolidó una red de relaciones entre varios representantes de países del

<sup>1</sup> Brasil, *Anais Primeiro Congresso Panamericano de Educação Física* Volume I (Río de Janeiro: Ministerio da Educação e Saúde, Imprensa Nacional, 1945), 6-9.

<sup>2</sup> En septiembre de 1941 fue invitado a Río de Janeiro César S. Vásquez, Director General de Educación Física quien se encontró con su par brasileño Mayor João Barbosa Leite y con importantes ministros como Gustavo Capanema. Otras fuentes, también mencionan un encuentro en Río de Janeiro en 1940 entre autoridades «de la División de Educación Física del Brasil y el Director de Educación Física de Argentina» con el fin de organizar un congreso panamericano. México, *Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física*, (México: Dirección Nacional de Educación Física y Enseñanza Premilitar, 1946).



cono sur como Chile (Joaquín Cabezas, Humberto Díaz Vera, Luis Bisquertt y Benedicto Kocian), Uruguay (Raúl V. Blanco) y Bolivia (Federico Tejada Olmos).<sup>3</sup>

De esta manera, y a partir de una creciente interacción entre actores vinculados a la cultura física en general y a la Educación Física en particular, en junio de 1943 se realizó el Primer Congreso Panamericano de Educación Física en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil. Con la participación de representantes, delegados e interesados (maestros, profesores de educación física, médicos, entrenadores, etc.) de trece países americanos (Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, EE. UU., México, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay) y a partir de un intenso trabajo en diversas secciones temáticas (pedagogía biología, política educacional, organización y administración de la educación física y temas generales relacionados a la disciplina) se discutieron distintas problemáticas vinculadas con la educación física, el mundo deportivo, la salud física y la educación en general.

La saga internacional continuó en 1946 con la materialización del Segundo Congreso Panamericano de Educación Física realizado en la capital de México. El evento se convirtió en un éxito transnacional ya que contó con la participación de delegados y asistentes de diecinueve países de América: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela y México.<sup>4</sup> El congreso amplió el campo de intervención laboral y potenció la articulación político-educativa con ciertas agencias estatales.<sup>5</sup>

La participación uruguaya en esta década fue muy significativa. De hecho, la primera reunión organizada el 2 de mayo de 1941 en la capital argentina fue convocada por iniciativa de Raúl V. Blanco, profesor de

---

<sup>3</sup> Pablo Scharagrodsky, «Especialistas, instituciones y propuestas vinculadas al saber y al hacer corporal: la Primera Conferencia de Profesores de Educación Física, Buenos Aires, 1942», *Resgate: Revista Interdisciplinaria de Cultura* 28 (2020): 1-31 <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8660489> (consultado el 20-7-2021).

<sup>4</sup> México, *Memoria oficial*, 343.

<sup>5</sup> Pablo Scharagrodsky, «Cartografiando saberes, grupos ocupacionales, instituciones, agentes y redes. El caso del Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, México, 1946», *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 9, no. 17 (2021): 118-142. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i17.336>

Educación Física de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) de Uruguay;<sup>6</sup> allí se lo nombró secretario provisorio del Congreso Panamericano.<sup>7</sup> En el segundo encuentro realizado en mayo de 1942 en Buenos Aires se acordó que la Secretaría General Permanente del primer Congreso Panamericano, tuviera sede en la ciudad de Montevideo, estando a cargo el propio Raúl V. Blanco.<sup>8</sup> Su figura fue determinante — junto con la del argentino César Vázquez y el brasileño Joao Barbosa Leite—, para materializar el Primer Congreso Panamericano de Educación Física.<sup>9</sup> Finalmente, el mismo se realizó en Brasil en 1943, y Uruguay tuvo tres de los veinte delegados de los trece países participantes (Coronel José A. Baudean, Luis Sampederro y Julio Rodríguez), y una importante cantidad de miembros adherentes extranjeros, inscriptos y disertantes. Entre ellos se destacaron Juan Nunes Ibarra, Carlos Barragán, Luis J. Misa, Julio Pereyra, Alberto A. Alves, Antonio Valeta, Carlos María. Carámbula, Olga Blanca Santini Miranda, Edison García Maggi, Renee Garateguy, María Elena Jardim, Adelina Giordano, René Duarte, José Stern y el Dr. Faravelli Musante.

Algo similar sucedió en el Segundo Congreso Panamericano de Educación Física realizado en México con una significativa presencia uruguaya. Entre ellos se destacaron Julio Pereira, Raúl Previtalo, José Stern, Dr. José Faravelli Musante y Raúl Blanco. Los trabajos en comisiones aprobaron varias propuestas de ponentes uruguayos: «plan de Acción», «desviaciones de la normalidades morfológica y fisiológica», «la recreación para los hombres de campo», «creación de cursos para médicos especializados en Educación Física y para entrenadores y técnicos en deportes», «parques infantiles, plazas de deportes y centros de recreación», «espacios verdes»,

<sup>6</sup> Egresado de la Escuela de Leaders de la YMCA de Montevideo, a partir de ello pasó directamente a la docencia. Fue director de la Plaza de Deportes n° 5 de la CNEF. Visitó en gira varios países de Europa y América. Raúl V. Blanco, *Recreación. Juegos-Danzas-Rondas Musicales-Luchas. Su historia y fundamentos. Su aspecto fisiológico y pedagógico. Su valor moral y físico* (Montevideo: Ediciones Indoamérica, 1940); *Educación Física. Un panorama de su historia* (Montevideo: Impresora Adroher, 1948).

<sup>7</sup> México, *Memoria oficial*, 365.

<sup>8</sup> En esa ocasión también se propuso la creación del Instituto Consultivo Panamericano de Educación Física, el que publicaría una revista técnica informativa y organizaría una Biblioteca Panamericana de Educación Física, a partir de las donaciones recibidas de cada país. Blanco, *Educación Física*, 372.

<sup>9</sup> «El Primer congreso Pan-Americano de Educación Física», *Mundo Uruguayo* (Montevideo), 21 de enero de 1943.

«financiamiento de las colonias de vacaciones», «el triatlón y el pentatlón escolar», «leyes de protección para los profesores de Educación Física y técnicos de deporte», «deportes más adecuados para las mujeres», entre otros.<sup>10</sup>

En este contexto, en 1950 el turno fue para Uruguay, país que organizó el Tercer Congreso Panamericano de Educación Física. Si bien el flujo transnacional de ideas, personas, objetos y propuestas vinculadas con la Educación Física se había iniciado a fines del siglo XIX y principios del XX,<sup>11</sup> los circuitos y redes de intercambios latinoamericanos comenzaron a consolidarse y a crecer a partir de los años cuarenta.<sup>12</sup> Este tipo de eventos fueron centrales para la afirmación transnacional de la especialidad.

Teniendo en cuenta dicho escenario y el congreso realizado en la capital uruguaya, el siguiente trabajo explora y analiza, a partir de una historia social, política y cultural de la educación,<sup>13</sup> las perspectivas y los

<sup>10</sup> México, *Memoria oficial*, 130, 132, 183, 186-188, 197, 206, 256, 319-339, 351.

<sup>11</sup> Roberta Park «Sharing, arguing, and seeking recognition: International congresses, meetings, and physical education, 1867-1915», *The International Journal of the History of Sport* 25, no. 5 (2008): 519-548; Jaques Gleyse, y Pablo Scharagrodsky, «Le Dr. Enrique Romero Brest, ses visites aux insitutions européennes de formation et le Congrès d'Education Physique de Paris en 1913 comme indicateurs de la mondialisation et de la nationalisation de la culture physique», *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique* 100 (2013/2): 89-107; Luis Carvalho, «Circulación internacional de saberes, desplazamientos semánticos y alineaciones políticas: a propósito de las disputas sobre la Gimnasia de Ling en Portugal, en los años '20 y '30 del siglo XX», en *La invención del homo gymnasticus*, ed. Pablo Scharagrodsky (Buenos Aires: Prometeo, 2011), 225-250; Andrea Moreno, «A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa», *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 37, no. 2 (2015): 128-135; Anderson Baía, Iara Marina Bonifácio, y Andrea Moreno, «Tratado pratico de gymnastica sueca de L. G. Kumlien: itinerários de um manual no Brasil (1895-1933)», *Revista Brasileira de História da Educação* 19 (2019): 2-23. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e078>; Paula Malán, «Gran Bretaña, América del Norte y América del Sur: el transitar de la cristiandad muscular en occidente y su llegada al Uruguay (primera mitad siglo XIX)», en *Diálogos transnacionais na história da educação física*, eds. Meily Linhales, Diogo Rodrigues Puchta, y María Rosa (Belo Horizonte: Fino Traço, 2019), 169-194.

<sup>12</sup> Scharagrodsky, «Especialistas, instituciones»; Juliana Cassani, Lucas Carvalho y Amarilio Ferreira Neto, «A constituição de projetos formativos latino-americanos para a educação física (1944-1952)», *Revista Brasileira de História da Educação* 21 (2021): 2-23. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e163>; Eduardo Galak, Pablo Kopelovich y Martín Pereyra, «Entre el nacionalismo y la internacionalización: la primera década de la Dirección General de Educación Física (Argentina, 1938-1947)», *Praxis educativa* 25, no. 2 (2021): 1-20. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250210> (consultado el 15-9-2021).

<sup>13</sup> Nicolás Arata y Pablo Pineau, eds. *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2019).

saberes abordados en dicho espacio, así como quiénes fueron los mayores expertos presentes, sus inserciones institucionales, sus trayectorias, y los grupos ocupacionales presentes en dicho espacio. Conceptualizamos al evento académico —el primero en su tipo en el Uruguay— como un espacio material y simbólico, híbrido, dinámico y en movimiento, que permite identificar saberes y problemáticas dominantes en la disciplina, especialistas autorizados en el arte de educar y curar por y a través del movimiento, e instituciones legitimadoras de ciertas políticas educativas o sanitarias a ser implementadas sobre las poblaciones latinoamericanas.

El presente trabajo se nutrió de un enfoque socio-histórico con énfasis en la historia social de los saberes y expertos,<sup>14</sup> en diálogo con la historia de la educación física como disciplina escolar.<sup>15</sup> Para llevar a cabo el análisis hermenéutico, se ha focalizado la atención interpretativa en diversas fuentes documentales, entre las que se destacan las memorias, resoluciones e informes del congreso, la prensa escrita y las memorias vinculadas a otros congresos panamericanos.

## LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE EN EL URUGUAY: EL CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO Y EDUCATIVO

En el año 1950, cuando se desarrolló el Tercer Congreso Panamericano de Educación Física en la ciudad de Montevideo, Uruguay tenía una rica y larga trayectoria en el campo de la educación física, el deporte y la recreación. A nivel del sistema educativo, podemos establecer la

<sup>14</sup> Federico Neiburg y Mariano Plotkin, eds. *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina* (Buenos Aires: Paidós, 2004); Johan Heilbron, Nicolas Guilhot y Laurent Jeanpierre, «Toward a transnational history of the social sciences», *Journal of the Behavioral Sciences* 44, no. 2 (2008): 146-160. <https://doi.org/10.1002/jhbs.20302>; Carlos Altamirano, *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2013).

<sup>15</sup> Ivor Goodson, *Estudio del currículum. Casos y métodos* (Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003); Pablo Scharagrodsky ed. *La invención del homo gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente* (Buenos Aires: Prometeo Editorial, 2011); Paola Dogliotti, *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)* (Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2015); Paola Dogliotti, «Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)» (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, 2018) <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73914> (consultado el 3-9-2021); Meily Linhales, Diogo Rodrigues Puchta, y María C. Rosa, eds. *Diálogos Transnacionais na História da Educação Física* (Belo Horizonte: Fino Traço, 2019).

reforma educativa escolar impulsada por José Pedro Varela a partir del último cuarto del siglo XIX como uno de los hitos importantes en la configuración de la educación física como disciplina escolar.<sup>16</sup> Allí se fundamentaron las bases pedagógicas, didácticas y científicas de una educación del cuerpo estructurada en los principios higienistas decimonónicos siguiendo un proceso de urbanidad donde los criterios de racionalidad, sistematicidad y moderación fueron claves.<sup>17</sup> En este contexto, la educación física comprendía, a nivel práctico, música vocal y gimnasia o ejercicios físicos hasta tanto no se tuvieran las condiciones edilicias para practicar deportes y juegos al aire libre; y a nivel teórico, la enseñanza de anatomía, fisiología e higiene. El principio positivista de cuño spenceriano de educación integral acuñado por los principales difusores de la gimnasia y los juegos en la escuela, ubicaba a la educación física como compensatoria del trabajo intelectual.<sup>18</sup> Así lo entiende, Alejandro Lamas, el primer profesor de gimnástica contratado para su dictado en la escuela pública en el año 1905.<sup>19</sup> Con argumentaciones centradas en la psicología y la fisiología, introduce con mucho más énfasis la importancia de los juegos como parte de la educación física, si bien las condiciones edilicias de esa época aún no permitían la enseñanza de juegos al aire libre y deportes.<sup>20</sup> Esto comenzará a revertirse a partir del mayor hito que permitió la real institucionalización de la educación física y la organización de un sistema deportivo en el país, la fundación el 7

<sup>16</sup> Paola Dogliotti, «José Pedro Varela: discursividades en torno a la formación de maestros», en *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI) Volumen I*, ed. José M. Hernández Díaz (España: Hergar Ediciones Antema, 2012), 313-322; Dogliotti, *Educación del cuerpo*; Raumar Rodríguez Giménez, «Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo», en *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*, ed. Zandra Pedraza (Bogotá: Uniandes, 2007), 43-68; Raumar Rodríguez Giménez, «La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo», en *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, ed. Pablo Scharagrodsky (Buenos Aires, Prometeo, 2008), 75-86.

<sup>17</sup> Gianfranco Ruggiano, «Ser un cuerpo educado: urbanidades en el Uruguay (1875-1918)» (Tesis doctoral, Universidade Estadual de Campinas, 2016).

<sup>18</sup> Dogliotti, *Educación del cuerpo*.

<sup>19</sup> Paola Dogliotti, «Alejandro Lamas: "cultura física" en el primer plan de educación física escolar en Uruguay», *Movimento* 19, no. 1 (2013): 203-220. <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/33961> (consultado el 20-8-2021).

<sup>20</sup> Paola Dogliotti e Inés Scarlato, «Configuraciones sobre el juego y el tiempo libre: un análisis de las políticas de educación física en el Uruguay (1876-1915)», en *Cuerpo, curriculum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay*, ed. Paola Dogliotti (Montevideo: Biblioteca Plural CSIC Udelar, 2018), 75-100.

de julio de 1911 de la CNEF.<sup>21</sup> Fue creada en el segundo gobierno de José Batlle y Ordóñez, considerado uno de los gobiernos más progresistas de la región con políticas importantes en términos de conquistas de derechos civiles.<sup>22</sup> En este contexto, Uruguay presenta cierta singularidad en las políticas desarrolladas por este organismo que lo distinguieron en el plano internacional, siendo ejemplo para otros países sudamericanos. Además de encargarse de la regulación y abastecimiento de la educación física en todos los niveles del sistema educativo, tres «pilares» de política deportiva y de educación física merecen ser destacados.<sup>23</sup> En primer lugar, la rápida expansión de un sistema de plazas de deportes a partir de una reapropiación del movimiento de *playgrounds* norteamericano (*North American playground movement*), a través de la influencia de la Young Men Christian Association (YMCA) con el envío por parte del Comité Internacional (el órgano de gobierno de las YMCA de Estados Unidos y Canadá) de un misionero graduado en Springfield College, Jess T. Hopkins.<sup>24</sup> El sistema de plazas de deportes tenía las características de ser estatal, público y gratuito, y consistía de instalaciones de gimnasio, canchas, vestuarios y espacios de juegos para toda la población de todas las edades.<sup>25</sup> La política referida a la educación física deja de ubicarse en el sector educativo y de dirigirse a un sector de la población, la infancia; de este modo, «las plazas de deporte ocuparon un espacio clave de articulación entre las políticas educativas y las políticas públicas».<sup>26</sup> Estos nuevos espacios fueron diseñados e instalados estratégicamente en las ciudades y reunieron una serie de prácticas con un fuerte sesgo sanitario y moralizador para el «buen» uso del tiempo fuera del espacio de

<sup>21</sup> Dogliotti, *Educación del cuerpo*.

<sup>22</sup> José Barrán y Benjamín Nahum, *Batlle, los estancieros, y el imperio británico. Tomo 4: Las primeras reformas (1911-1913)* (Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1983).

<sup>23</sup> Shunsuke Matsuo, «Sports Policy, Batllismo, and the Complexity of Party Politics in Uruguay (1911-1933)», *Estudios Interdisciplinarios De América Latina y El Caribe* 31, no. 2 (2020): 92-110, 98. <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1680> (consultado el 19-9-2021).

<sup>24</sup> Dogliotti, *Educación del cuerpo*.

<sup>25</sup> En 1920, la CNEF contaba con un total de 31 plazas de deportes, y proyectaba la construcción de 9 más. En el año 1923, había 41 plazas instaladas, 27 proyectadas (de las cuales 7 se hallaban en construcción). Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) «Plan de Acción de la CNEF y Conclusiones que se derivan del mismo. Presentado por su Director Técnico Sr. Julio J. Rodríguez» (Montevideo: CNEF, 1923), 157.

<sup>26</sup> Dogliotti y Scarlato, «Configuraciones sobre el juego», 63.

trabajo y de la escuela.<sup>27</sup> Estas plazas rápidamente expandieron los deportes provenientes de Estados Unidos como el básquetbol y el vóleybol.

En segundo lugar, otra política destacada impulsada por la CNEF fue la organización, a partir de 1915, de un sistema deportivo mediante el estímulo técnico y financiero para la creación de federaciones, y apoyos a clubes y asociaciones deportivas.<sup>28</sup> Esto configuró un suelo fértil para que, a partir de 1920, la CNEF estableciera fuertes lazos con el movimiento olímpico. A su vez, esto se potenció con la peculiar ascendencia de la YMCA en el Uruguay y sus sólidas redes tejidas con el Comité Olímpico Internacional. Lo que otorgó cierta peculiaridad a la experiencia uruguaya fue la combinación de la promoción de un deporte que debía llegar a todos en un Estado que defendía los principios democráticos y las políticas de bienestar social. Todo esto operó como catalizador de las conexiones entre el COI, la YMCA y la CNEF.<sup>29</sup>

En tercer lugar, la CNEF impulsó la gestación lenta de un sistema de formación del personal especializado en el campo de la educación física, el deporte y la recreación. Partió hacia finales de la segunda década del siglo XX con cursos esporádicos y asistemáticos de formación de maestros de plazas de deporte o cultura física,<sup>30</sup> hasta la creación en 1939 del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, que a partir de 1952 se denominó Instituto Superior de Educación Física.<sup>31</sup> El primer período (1920-1938) lo denominamos de indefinición de la formación en tanto carecía de titulación y regularidad. Paralelamente a los cursos asistemáticos impartidos por la CNEF, se crea en 1922 la formación de Directores de Educación Física, de cuatro años de duración, en el ámbito del Instituto Técnico Sudamericano de ACJ (ITSACJ), con la

<sup>27</sup> Inés Scarlato, «Corpo e tempo livre: As plazas vecinales de cultura física em Montevideú (1911-1915)» (Tesis maestría, Universidad de Santa Catarina, 2015).

<sup>28</sup> En ese momento, el único deporte que tenía una organización establecida a nivel nacional era el fútbol, con la creación de la Liga Uruguaya de Football en 1900. Juan Luzuriaga, *El football del Novecientos. Orígenes y desarrollo del fútbol en el Uruguay (1875-1915)* (Montevideo: Santillana, 2009).

<sup>29</sup> Shunsuke Matsuo, «Sport Policy, the YMCA, and the Early History of Olympism in Uruguay», en *Olimpismo. The Olympic Movement in the making of Latin America and the Caribbean*, eds. Antonio Sotomayor, and César R. Torres (Fayetteville: The University of Arkansas Press, 2020b), 13-30.

<sup>30</sup> Dogliotti, *Educación del cuerpo*.

<sup>31</sup> Dogliotti, «Educación/enseñanza del cuerpo».

sede continental en Montevideo.<sup>32</sup> Esta formación era la única de estas características en el país y formaba parte de la red sudamericana del movimiento de la YMCA. La singularidad del caso uruguayo hizo que la Sede Continental de la Federación Sudamericana se alojara también en Montevideo bajo la presidencia de Hopkins, desde donde impulsó la creación del ITSACJ.

La década del cuarenta fue vivida por algunos de sus contemporáneos como la salida de un período de estancamiento de fines de la década anterior,<sup>33</sup> en donde a partir de 1933 se había presentado una disminución de las políticas deportivas lideradas por la CNEF, producto de tensiones político-partidarias,<sup>34</sup> en una década marcada por la dictadura de Gabriel Terra (1933-1938). En 1939 hubo un primer intento de realización del Primer Congreso Nacional de Educación Física, proyecto que no llegó a plasmarse.<sup>35</sup> Dentro de los temas a tratar se proponía «la creación del Instituto Técnico Nacional para la preparación de futuros maestros».<sup>36</sup> El 23 de enero de 1942, se creó la Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay (APEFU),<sup>37</sup> y en el año 1945 el Curso de Entrenadores Deportivos.<sup>38</sup>

Con la instauración del curso de profesores, durante la década del cuarenta se desarrolla lentamente la especificación curricular y técnica de la educación física, ya que anteriormente no se había logrado una formación con reconocimiento oficial, ni con la duración necesaria (tres años de estudio). A la carrera se podía acceder sin bachillerato culminado y se

<sup>32</sup> Dogliotti, *Educación del cuerpo*. Dentro de las resoluciones especiales del congreso que estamos analizando, se rindió homenaje al profesor James S. Summers. Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano de Educación Física*. (Montevideo: Comisión Nacional de Educación Física, 1950), Resoluciones Especiales, 14. Fallecido en 1948, misionero de la YMCA, viajó a Montevideo para hacerse cargo de esta formación desde su creación en 1922.

<sup>33</sup> Blanco, *Educación Física*.

<sup>34</sup> Matsuo, «Sports Policy».

<sup>35</sup> La propuesta fue presentada por Raúl V. Blanco denominada «Fundamentos y Enunciaciones del Primer Congreso Nacional de Educación Física». Blanco, *Educación Física*, 344.

<sup>36</sup> Blanco, *Educación Física*, 345.

<sup>37</sup> Blanco, *Educación Física*, 372.

<sup>38</sup> Arnaldo Gomensoro, «Historia de la formación de docentes en educación física en Uruguay», en *La educación física en Latinoamérica: orígenes y trayectorias de la formación de profesores*, ed. María Laura González de Álvarez (Tucumán: Editorial Universidad Nacional de Tucumán, 2012), 69-90.



exigía examen médico y prueba de rendimiento físico como mecanismo de selección de ingreso. En esta década la formación se caracterizó por una *discursividad tecnicista*<sup>39</sup> con una escasa presencia de aspectos pedagógico-didácticos en el currículum. Estaba conformado por tres elementos fundamentales: la formación técnica del campo, las ciencias biológicas y las ciencias de la administración en consonancia con la discursividad asociacionista.

Cuando se celebró el Tercer Congreso Panamericano de Educación Física en 1950, Uruguay hacía tres años que era gobernado por el neobatllismo,<sup>40</sup> bajo la presidencia de Luis Batlle Berres y fue el comienzo de la configuración del mito vivido por los uruguayos de la década dorada. Entre las acciones del neobatllismo se destacan la propulsión de la industria mediante un modelo de crecimiento por sustitución de importaciones, la expansión de la acción del Estado, la ampliación de la organización sindical y la legislación laboral y social, y el afianzamiento de la democracia política. Todas ellas fueron parte primordial en su agenda y denotaban una marcada idea de progreso que atravesó este periodo histórico, incluso más allá del gobierno de los Colegiados del Partido Colorado que abarcaron casi la totalidad de la década, estableciendo toda una agenda desarrollista.<sup>41</sup> Este contexto favoreció el impulso que tuvieron en el cincuenta las principales políticas de la educación física llevadas adelante en el país por la CNEF. Entre las principales se encuentran la gran circulación internacional de ideas, agentes y prácticas, a través de diversos dispositivos impulsados por la CNEF: becas y giras de estudio al exterior; participación de delegaciones oficiales a los principales eventos y congresos en el campo de la educación física tanto en

<sup>39</sup> Se entiende por *discursividad tecnicista* «aquella que tiene como fin principal la actividad, la acción como principio estructurador de la experiencia. Con una marcada influencia de la filosofía pragmática sajona, esta perspectiva si bien tuvo su punto mayor de inflexión en el campo de la enseñanza y en la teoría curricular a mediados de siglo XX, tiene sus antecedentes a inicios del siglo XX en las aplicaciones de los principios de la administración tayloriana al campo educativo». Dogliotti, *Educación del cuerpo*, 41-2.

<sup>40</sup> Sector del Partido Colorado que intentó profundizar el reformismo iniciado a comienzos del siglo por José Batlle y Ordóñez.

<sup>41</sup> Esther Ruiz, «El “Uruguay Prospero” y su crisis. 1946-1964», en *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*, eds. Ana Frega, Ana María Rodríguez Ayçaguer, Esther Ruiz y Rodolfo Porrini (Montevideo: Banda Oriental, 2008), 123-162; Benjamín Nahum, Ángel Cocchi, Ana Frega, and Ivette Trochón, *Historia Uruguaya. Tomo 7. Crisis política y recuperación económica 1930-1958* (Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2007); Benjamín Nahum, *Breve Historia del Uruguay independiente* (Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2008).

Europa y en Estados Unidos como en países de la región; desarrollo de congresos internacionales en nuestro país e invitación de figuras de relevancia a nivel internacional y reedición de la revista oficial de la CNEF. Podemos sostener cierta articulación discursiva entre el momento fundacional de la CNEF impulsada por el primer batllismo, y este segundo momento, con un nuevo impulso de políticas de educación física y deporte en el Uruguay.<sup>42</sup> Ambos tuvieron el denominador común de ser muy proficuos en términos de circulación trasnacional, promoviendo tránsitos de agentes, ideas y objetos materiales. En el primer momento predominó más la circulación con Estados Unidos fundamentalmente a través de la YMCA, en el segundo momento se amplió hacia el continente europeo, a países como Suecia, Alemania, Francia, Suiza, Inglaterra. En el segundo momento se sumó el desarrollo de congresos internacionales en nuestro país y hubo mayor invitación de figuras de relevancia a nivel internacional.

## EL CONGRESO: JERARQUIZACIÓN DE SABERES Y DISCUSIONES PRINCIPALES

En un contexto uruguayo en el que la educación física y los deportes estaban consolidados y en pleno crecimiento, se realizó el Tercer Congreso Panamericano de Educación Física. La CNEF de Uruguay fue el organismo encargado de organizarlo. El acto de apertura del mismo tuvo lugar, como en los panamericanos anteriores, en uno de los espacios político-estatales más importantes del país: el Palacio Legislativo.<sup>43</sup> La ceremonia inaugural incluyó los tradicionales rituales de bienvenida donde la música y las banderas nacionales configuraron parte del espectáculo de bienvenida: «Magnífico aspecto de la Cámara de Representantes. [...] [Esta] ofrecía un admirable aspecto a partir del momento en que el numeroso coro de los Institutos Normales ocupó las bancadas de mayor radio del hemicycleo con sus alumnos seleccionados portando en forma equidistante banderas de todos los países».<sup>44</sup>

<sup>42</sup> Dogliotti, «Educación/enseñanza del cuerpo».

<sup>43</sup> «III Congreso Panamericano de Educación Física», *Edufísica*, Órgano de la Comisión Nacional de Educación Física (Montevideo), Año I, diciembre de 1951, 33.

<sup>44</sup> «Se inauguró oficialmente el Tercer Congreso Panamericano de Educación Física, con un acto de gran lucidez», *El País* (Montevideo), domingo 8 de octubre de 1950, 14.

### Imagen 1. III Congreso Panamericano de Educación Física



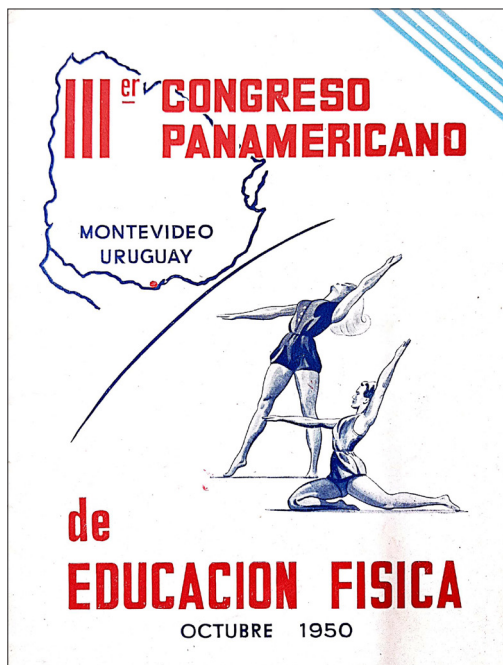
Fuente: «III Congreso Panamericano de Educación Física», *Edufísica*, Órgano de la Comisión Nacional de Educación Física, (Montevideo), Año I, diciembre de 1951, 33.

El apoyo material y simbólico del Estado uruguayo al evento fue explícito, solventando los gastos de los invitados y delegados y brindando los espacios estatales y los recursos económicos necesarios para realizar el congreso. Estuvieron presentes en la inauguración el presidente de la República, Luis Conrado Batlle Berres, el Ministro de Instrucción Pública Oscar Secco Ellauri, el subsecretario de Instrucción Pública, Luis Garzón, el presidente del congreso y Contador General de la Nación, Raúl Previtali, el secretario del Congreso Julio Pereira, autoridades de distintas instituciones deportivas, así como diplomáticos y las delegaciones de los países participantes.

El congreso reunió a especialistas, expertos, interesados e idóneos de diecisiete países americanos: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Nicaragua y, el anfitrión, Uruguay.<sup>45</sup> Como en anteriores panamericanos, los organizadores del evento se valieron del «marketing» deportivo para definir la identidad del evento a partir de un logo particular, junto con la difusión de postales, medallas conmemorativas y otros adminículos.

<sup>45</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Delegados Asistentes, 1-4.

Imagen 2. Logo del Congreso



Fuente: Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*.

El tipo de organización programada durante el congreso nos brinda indicios sobre los problemas construidos, las perspectivas teóricas utilizadas y los saberes transmitidos y debatidos. Centralmente el evento estuvo organizado en cinco grandes comisiones de trabajo: «Pedagogía y metodología de la Educación Física», «Biología y ciencias aplicadas a la Educación Física», «Organización y administración de la Educación Física y la Recreación», «Política y sociología educacional» y «Asuntos deportivos y temas libres».

Esta estructura fue muy similar a la planteada en los eventos anteriores. Entre las problematizaciones discutidas en el evento es posible destacar tres en especial. Una vinculada a la educación física como parte de la educación («educación a través de la actividad física», «métodos de enseñanza de los deportes», etc.), retomando saberes provenientes de la pedagogía y la psicología educacional de corte más experimental. Otra relacionada con la educación física «femenina» («la mujer y sus deportes», «la gimnasia durante el período de gravidez y post-parto»,

etc.) abordada, muy especialmente, desde los saberes bio-médicos y pedagógicos y, por último, una preocupación recurrente sobre la medición corporal, la «ficha médico-deportiva» y el examen sobre el rendimiento físico sustentados en saberes provenientes de la «biotipología y la biometría [...]».<sup>46</sup>

Con relación a la problemática educativa se apelaba a la presentación de ponencias que abordaran los conceptos fundamentales de la educación física, su pedagogía y metodología específica, la formación en los «profesorados de Educación Física», «educación a través de la actividad física. Métodos de enseñanza de los deportes. Grupos homogéneos. Duración. Periodización de los ejercicios».<sup>47</sup> La metodología era entendida de un modo fundamentalmente instrumental, centrada en la actividad a ser ejecutada según variables grupales y de tiempo. La importancia puesta en una educación física graduada según las edades y el establecimiento de grupos homogéneos acercaron a la educación física a los preceptos de la escuela graduada y la enseñanza simultánea constitutiva del formato escolar moderno. Así se presentaban ponencias que abordaban la educación física en las diferentes edades y niveles del sistema educativo, en «Institutos Especiales: Sordo-mudos, Ciegos, Lisiados, Superdotados, Hipo-dotados, etc.»; en «Cárceles, Reformatorios, Casas Hogares, Centros de Corrección».<sup>48</sup> Los modos de clasificar las instituciones y los sujetos dentro de estas da cuenta de la prevalencia de la idea de normalidad y anormalidad que operaba en las ciencias de la educación a partir fundamentalmente de una psicología de carácter experimental.<sup>49</sup> Por otra parte, se aludía con el término recreación a la educación física que era impartida por instituciones y asociaciones que estaban por fuera del sistema educativo formal y eran denominadas dentro de la terminología general de «educación física popular» e incluía a los centros de recreación, plazas de deporte y rincones infantiles. Los campamentos fue otro de los temas abordados que comprendía a

<sup>46</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Temario, 2-4.

<sup>47</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Repartido n. 2, 2.

<sup>48</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, 2.

<sup>49</sup> Se infiere a partir de los títulos y clasificación de las ponencias una mayor influencia de la psicología experimental y positivista por sobre perspectivas de la Escuela Nueva. En el campo de la educación física en Uruguay, esta, a diferencia de la educación primaria, tuvo un ingreso más tardío similar a lo ocurrido con la educación secundaria, que se consolidó en la década del sesenta.

todos los ámbitos anteriores. Dentro de la temática educativa, una de las principales preocupaciones de los congresistas consistía en lograr mayor compromiso y responsabilidad por parte de los estados americanos participantes y lograr la obligatoriedad de la educación física en todos los niveles del sistema educativo, cuestión que aún era una deuda pendiente en la mayoría de los países latinoamericanos.

El congreso apostaba a generar una política americana de educación física a través de las redes que se iban conformando a partir de estos congresos que viabilizaban un intercambio sostenido, muy reglamentado, con apoyos oficiales entre los países miembros e invitación de las principales autoridades nacionales del país organizador. En este marco, dentro de las preocupaciones centrales estaba, por un lado, lograr una legislación sobre la profesión de educación física,<sup>50</sup> establecer redes para la formación de posgraduados, de investigación, becas, intercambios de profesores, bolsas de viaje, declaración de derechos de educación física y recreación. Por otro lado, se resolvió encomendar al Instituto Panamericano a partir del análisis de los programas de estudio de cada uno de los países, «un plan que a su juicio considere más completo en la formación de los profesores de educación física» para ser analizado en el próximo congreso. En la misma línea de unificación, se resuelve que cada país realice su propia terminología técnica para ser recopilada en un diccionario general a cargo del referido instituto.<sup>51</sup> Todo esto buscaba posicionar a la educación en otro lugar tanto desde el punto de vista académico como profesional, así se señalaba explícitamente dentro de la convocatoria a temas que la formación del profesor de educación física «debe depender de la Universidad»,<sup>52</sup> y se presenta una ponencia sobre este asunto, «Hacia la Facultad para Profesores de Educación Física» del Dr. Francisco Devincenzi de Uruguay.<sup>53</sup> En el mismo sentido, se pretendía trabajar en forma mancomunada para la obtención de un «Título Panamericano», para la generación de tránsitos entre países mediante la

<sup>50</sup> Dentro de las resoluciones especiales del congreso se declaró que «debe exigirse título habilitante expedido por las escuelas o institutos formadores de Educación Física, para el desempeño de cualquier función o cargo de educación física». Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Resoluciones Especiales, 68.

<sup>51</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Resoluciones, 53-54.

<sup>52</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Repartido n. 2, 2.

<sup>53</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Resoluciones, 28.

«reválida de títulos» y analizar las diversas situaciones de cada país americano para contribuir a mejorar la «situación del Organismo Oficial de la Educación Física dentro de los Poderes Públicos».<sup>54</sup> Todo esto muestra el gran empuje internacional que se pretendía para la educación física que contribuyera a su mejoramiento tanto profesional como académico en cada uno de los países. En este marco, dentro de las resoluciones del Congreso se aprueba el proyecto sobre bases para la confección de un estatuto para el recién creado Instituto Panamericano de Educación Física, se recomienda pensar la organización del instituto, la creación de una biblioteca y una revista panamericana en base a siete ponencias escritas sobre cada uno de estos aspectos.<sup>55</sup>

La segunda de las problematizaciones que destacamos centrales del congreso es la relativa a la educación física «femenina». La principal resolución sobre este tema se detalla a continuación. «El III Congreso Panamericano de Educación Física reafirma las conclusiones del II Congreso de México, en el sentido de que los ejercicios físicos y las diversas actividades deportivas que realice la mujer, deben ser adaptadas a las condiciones específicas de su sexo».<sup>56</sup>

La mujer era entendida como un «grupo especial» al que debían «adaptarse» los ejercicios físicos y las actividades deportivas a partir de «su sexo» determinado por la biología; se construía de este modo un imaginario biológico. Si bien las mujeres ampliaban sus derechos en términos de mayor acceso a prácticas corporales, eran limitadas en el tipo, la intensidad y la calidad de ejercicio físico que podían realizar acorde a los cánones de la época, los cuales eran informados, muy especialmente, por los saberes de la medicina, que delineaban una moral sexual vinculada a la moderación, la gracia o la belleza en los movimientos, reforzaban un supuesto destino maternal a partir del trabajo físico en la pelvis y el abdomen, y establecían menores posibilidades kinéticas para las niñas y mujeres en comparación con el tipo ideal del varón. A partir de la naturalización de las diferencias de los sexos, el discurso médico configuraba un régimen de verdad de los sexos, los géneros, las

---

<sup>54</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Repartido n. 2, 2.

<sup>55</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Resoluciones, 51-52.

<sup>56</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, 12.

identidades, las expresiones de género y su correspondencia «científica» con ciertos ejercicios físicos que en muchos casos reforzaban ciertos estereotipos kinéticos, estéticos y corporales.<sup>57</sup>

Los trabajos que motivaron esta resolución según se consigna en el informe son: «Práctica deportiva femenina bajo reglamentación» de Gustavo Aguirre de Ecuador, un libro denominado «Gimnástica Femenina en Uruguay» con tres ponencias del Dr. Juan M. Herrera, Profesores Nelly Rey de Langlade y Alberto Langlade;<sup>58</sup> «Women's Rules for Women's» de la Prof. Miriam Gray de Estados Unidos y «A mulher y seus desportos» del Dr. Waldemar Areno de Brasil.<sup>59</sup> Otro trabajo relativo a la temática fue «La gimnasia femenina en la industria textil» de René A. Garateguy de Uruguay. Todos ellos, informados fundamentalmente por los ginecólogos, con diferentes modulaciones y énfasis promovían la práctica de actividad física en la mujer, pero tratada como un grupo especial al que había que regular, prescribir y proscribir ejercicios adaptados a las características orgánicas del sexo femenino.

A partir de la ponencia «La gimnasia durante el período de gravidez y post-parto» del Dr. argentino Julio A. Mondría, el congreso resolvió «teniendo en cuenta los efectivos beneficios que produce, aconseja[r] la gimnasia apropiada a la mujer en el período del embarazo y del puerperio». <sup>60</sup> Si bien esto permitía mayores posibilidades para las mujeres, se sostenía en la creencia que este período, de un modo similar al momento de la menstruación, estaba marcado por la imposibilidad de la práctica libre de actividad física y debía seguirse estrictos ejercicios especiales para ese estado.<sup>61</sup> El embarazo formaba parte de una etapa especial, en cierta medida, esto coincide con el modo de denominar este período en una resolución del Congreso basada en la ponencia del Director Técnico

<sup>57</sup> Pablo Scharagrodsky, «Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin del siglo XX», en *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, ed. Pablo Scharagrodsky (Buenos Aires: Prometeo, 2008), 105-135; Dogliotti, «Educación/enseñanza del cuerpo».

<sup>58</sup> Para un análisis de las tres ponencias referirse a Dogliotti, «Educación/enseñanza del cuerpo», 291-312.

<sup>59</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Resoluciones, 12.

<sup>60</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Resoluciones, 16.

<sup>61</sup> Patricia Vertinsky, «Exercise, Physical Capability, and the Eternally Wounded Woman», *Journal of Sport History* 14, no. 1 (1987): 7-27.



de la CNEF, Julio J. Rodríguez, «Reglamentación de licencias para las profesoras de educación física en estado de gravidez». Gravidez, de origen latino, tiene el significado de «cualidad de pesado (grave: que tiene peso, serio, muy importante, peligroso)» y remite a la etapa del embarazo donde la mujer está ya pesada por la preñez. Si bien este modo de denominación remite en cierta medida a una limitación o connotación negativa respecto a este estado, la resolución apunta a la ampliación de los derechos civiles de las mujeres.

Considerando [...]

Que la legislación uruguaya ha ido más lejos y ha estimulado en forma especialísima la situación de la profesora de educación física en ese estado [...]

Resolvió:

Que los organismos oficiales concurrentes al congreso auspicien la sanción de una ley, que ampare a las profesoras de educación física en el período de embarazo fisiológico.<sup>62</sup>

El tercer aspecto que aglutinó una gran cantidad de ponencias fue la problematización relativa a la medición corporal y su estandarización. Se emitió una resolución para promover en todos los países miembros el examen médico-periódico obligatorio que expresaba: «el III Congreso Panamericano de Educación Física en atención a los beneficios ya constatados en distintos países de América, aconseja la generalización a todo el continente del examen médico obligatorio de los deportistas».<sup>63</sup> Esta resolución, como la mayoría de este rubro, estaba basada en las ponencias enviadas por los médicos que se especializaban en el ejercicio físico y el deporte, y generalmente ocupaban las direcciones de los departamentos médicos de las instituciones a cargo de la educación física y el deporte a nivel nacional. Tres fueron los trabajos de médicos uruguayos, uno argentino y otro brasilero que sustentaron la resolución. Según el Dr. Faravelli Musante, Director del Departamento Médico de la CNEF,

<sup>62</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Resoluciones, 65.

<sup>63</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Resoluciones, 13.

los exámenes se denominaban dental-antropo-médico. En esos años, la antropometría era una de las ciencias destacadas para estos estudios y lideraba junto a la biotipología y a la biometría el campo de la educación física y los deportes. Por esto, dentro de las temáticas del congreso se postulaba a conseguir una «Biotipología y Antropometría Americana» e instaba a escribir ponencias sobre «Biotipología, Biometría y Orientación Deportiva. Valoración del esfuerzo cardio-pulmonar del deportista. Contralor médico del entrenamiento».<sup>64</sup> Se presentaban grandes ansias de estandarización a partir de la generación estadísticas internacionales: si bien el congreso en su resolución siete consideró no oficializar una ficha médica-deportiva panamericana por las serias dificultades en su implementación, sí propuso que cada país tuviera la suya y se intercambiara información. A su vez, recomendaba como parte de la resolución anterior que en la ficha para la obtención del «concepto de aptitud deportiva», «tipográficamente se encuentren especificados en forma detallada todos los aparatos orgánicos, cuyo estado y función deben ser investigados».<sup>65</sup> La obsesión por la medida fue clave y estructuró el campo.

Dentro de las ponencias más significativas atinentes a la medición corporal, el congreso recomienda la lectura y publicación de los trabajos del médico Charles H. Mac Cloy de Estados Unidos: «Las medidas cardio-vasculares del estado actual de salud» y «Estudios radiográficos de diferencias innatas en columnas vertebrales rectas y encorvadas» y del Dr. H. Harrison Clarks del mismo país «Objective Strength Tests of Isolated Muscle Groups».<sup>66</sup> A su vez, dentro del listado de ponencias sobre el tema destacamos «Evaluation of the fundamentals of motor performance as one basis for planning instruction to meet pupil needs» de la Dra. Elisabeth G. Rodgers, también de Estados Unidos.<sup>67</sup> No es menor señalar el liderazgo que tenía Estados Unidos en esta temática, todos trabajos elaborados por médicos y en su mayoría varones.

<sup>64</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Repartido n. 2, 2.

<sup>65</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Resoluciones, 13-14.

<sup>66</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Resoluciones, 19-20.

<sup>67</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Resoluciones, 27.

## EL CONGRESO: VITRINAS CORPORALES DEL PROGRESO

El evento internacional fabricó deliberadamente un conjunto de escenas corporales para ser mostradas a congresistas, autoridades y público en general. Dos fueron centrales. Por un lado, las típicas exhibiciones gimnásticas que los Estados modernos realizaban para momentos de autocelebración, afirmación identitaria y cohesión social. Estas fueron desarrolladas centralmente en el emblemático Estadio Centenario, por alumnos y alumnas liceales y normalistas uruguayos, quienes ejecutaron de manera simétrica y coordinada un conjunto de acciones motrices para deleite de los y las presentes. Esta actividad se realizó el 12 de octubre —día de la raza— con el fin de celebrar y consolidar ciertos lazos entre lo latinoamericano y la hispanidad, aspecto particularmente reivindicado en el congreso anterior donde «se instituyó el Día Panamericano de Educación Física declarándose el 12 de octubre» como fecha conmemorativa.<sup>68</sup>

Durante un par de meses, la comisión organizadora —con apoyo de las máximas autoridades educativas uruguayas—,<sup>69</sup> ensayó con los y las estudiantes las distintas series y combinaciones gimnásticas y para ello elaboró un conjunto de directrices sobre cómo realizar la exhibición por parte de los y las alumnas. La típica organización en damero junto con minuciosas prescripciones sobre cómo «juntar o estirar los pies», mover «los brazos lateralmente o al frente», «hincarse sobre las rodillas», «balancearse, sentarse, saltar, girar o agacharse» de cierta manera o caminar y desplazarse siguiendo un ritmo específico, formaron parte de las prescripciones a aprender por las y los estudiantes para el bien de la grandiosa exhibición.<sup>70</sup>

<sup>68</sup> México, *Memoria oficial*, 190, 289. Scharagrodsky, «Cartografiando saberes». Los congresos realizados en México en 1946 y en Montevideo en 1950 delinearon una política corporal panamericana que combinó la búsqueda de narrativas corporales regionales unificadas, con la coexistencia afirmativa de discursos sobre la educación de los cuerpos con un tono nacional y soberano como, por ejemplo, la reivindicación de danzas o juegos nativos locales. Todo ello aconteció frente a un creciente poder geopolítico, militar, económico y cultural de los Estados Unidos, muy especialmente con relación al consumo/imposición de ciertas prácticas corporales (ciertos deportes, determinadas experiencias recreativas, etc.), la comercialización de determinados productos deportivos (vestimenta, calzado, materiales deportivos, etc.), la transmisión de ciertos lugares deportivos como modelos a seguir (plazas de ejercicios físicos, parques, estadios, gimnasios, etc.) y la difusión de ciertos ideales kinéticos y estéticos masculinos y femeninos en muchos países latinoamericanos.

<sup>69</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Comunicados de prensa, 6.

<sup>70</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Festival de Octubre, 1-12.

La exhibición organizó un campo visual cuya centralidad fue una estudiada coreografía corporal, la cual se compuso de una serie de elementos: un espacio «deportivo» seleccionado que delimitó el «afuera» del adentro (Estadio Centenario), un material específico (pista de carreras, colchonetas, cajones suecos, etc.), una vestimenta homogénea y específica de los y las participantes (uniformes deportivos con determinados colores, tamaños y texturas), ciertos usos corporales atravesados por determinados criterios (simetría, orden, ritmo, cadencia y proporcionalidad), una gestualidad que reivindicó la dimensión nacional (himno uruguayo, llama de Artigas, pericón nacional, etc.), junto con la co-presencia de sentidos de fraternidad americana (desfile de delegaciones extranjeras, suelta de palomas, bailes y banderas extranjeras, etc.) y un registro temporal finito, secuenciado y moderno.<sup>71</sup>

Por otro lado, el evento, tal como había sucedido en el Segundo Congreso Panamericano de Educación Física realizado en México en 1946,<sup>72</sup> organizó una Exposición Panamericana de Educación Física en el Subte Municipal de la capital uruguaya con el fin de mostrar «los adelantos materiales, experiencias y demás realizaciones logradas en el vasto campo de la Educación Física y la Recreación». A partir de gráficos o variados artefactos deportivos, la organización del evento invitó a los organismos oficiales presentes, así como a los institutos de formación, asociaciones de profesores o clubes a exhibir «[...] los diferentes sistemas y métodos que se vienen empleando en las naciones americanas». Asimismo, el congreso organizó el Primer Salón de Arte Deportivo invitando a exhibir «esculturas, pinturas, libros, dibujos, fotografías, música, poesía y arquitectura» vinculadas con el mundo deportivo.<sup>73</sup> Imitando la multiplicidad de exposiciones internacionales ya realizadas, pero a una escala absolutamente menor, el congreso exhibió los progresos vinculados con la educación de los cuerpos producidas en ciertos espacios mostrando «el patrimonio material de la escuela»,<sup>74</sup> y de otras instituciones modernas vinculadas a la gestión y administración de los cuerpos en movimiento.

<sup>71</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Resoluciones, 13-14.

<sup>72</sup> México, *Memoria oficial*, 240.

<sup>73</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, II Exposición Panamericana de Educación Física y I Salón de Arte Deportivo, 15.

<sup>74</sup> Agustín Escolano Benito, «La Educación en las Exposiciones Universales», *Cuestiones Pedagógicas* 21 (2011/2012): 149-170, 151. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/323463> (consultado el 3-9-2021).

Estos espacios exhibieron una colección de dibujos, fotografías, artefactos de medicina y aparatos deportivos como, por ejemplo, barras fijas, tacos para saltar, varillas deportivas o pelotas y, algunos dispositivos utilizados para el uso «racional» del tiempo libre deliberadamente ubicados en parques y plazas de ejercicios físicos de varias ciudades americanas. Uruguay fue uno de los países que se «lució» en las exposiciones, exhibiendo una variedad de aparatos deportivos fabricados en los propios talleres de la CNEF. Estos y otros objetos ofrecidos a la vista de los participantes —y público general— en el Subte Municipal condensaron un conjunto variado de sentidos y significados puestos en circulación. Por un lado, la naturalización y las bondades sobre el uso de ciertos artefactos modernos, los cuales transmitieron un tipo de gestión y administración con el fin de alcanzar un proyecto corporal moderno bien amplio (higiene física, moral, emocional y psíquica) a partir de ciertas prácticas (deportes, gimnasias, juegos, danzas, etc.) y a concretarse en determinados lugares (escuelas, colegios, clubes, plazas de ejercicios físicos, parques, etc.). Este proyecto corporal modelizante y modelizador exhibido, estuvo saturado de metáforas y metonimias modernas contradictorias y ambivalentes vinculadas con ideas de orden, racionalidad, científicidad, transformación urbana, lucimiento nacional, igualdad y jerarquización social, aceptación de algunos países como usinas de producción y progreso individual y nacional.

Por otro lado, la exhibición vinculada a la Educación Física reforzó una de las características centrales difundidas por la modernidad imperial: la lógica dual y binaria, ignorando deliberadamente la diversidad y pluralidad de cuerpos «latinoamericanos»: mestizos, mulatos, indígenas, etc. Esto se hizo a partir de la proyección de dos modelos corporales «ideales» a alcanzar, a través de imágenes fotográficas o esculturas cuyos tonos predominantes fueron, para los varones, la blancura, el desarrollo muscular simétrico, la delgadez, una estética viril, determinada apariencia «saludable», cierto sentido identitario o nacional (reconocible a partir de cierta indumentaria) y un porte corporal que puso en circulación algunas cualidades morales como el esfuerzo, el valor, la disciplina, la eficacia, la perfección y la eficiencia. Las imágenes femeninas predominantes proyectaron un modelo corporal vinculado con la delgadez, la juventud, la blancura, la proporcionalidad física delimitada a partir de ciertas «curvas» definidas por la inquisidora mirada

hetero-normativa masculina, cierto sentido identitario o nacional y un porte corporal que puso en circulación ciertas cualidades morales como la gracia, el garbo, la moderación, la expresividad, la eficacia y la elegancia en los movimientos. En algunos casos, el canon corporal exhibido en la Exposición reactualizó ciertos sentidos físico-morales a partir de la herencia helénica, poniendo el foco en la belleza masculina como «estándar de masculinidad, símbolo de fuerza y espíritu». <sup>75</sup> La misma fue, también, retomada y puesta en circulación en los certificados emitidos y distribuidos por los organizadores del congreso utilizando la clásica figura del Discóbolo de Mirón.

Al mismo tiempo que la Exposición fabricó, delimitó y visibilizó un determinado horizonte visual moderno sobre los cuerpos; excluyó, silenció e impugló otras opciones corporales posibles. A pesar de los importantes avances realizados por los diferentes feminismos en el cono sur, <sup>76</sup> no hubo, en las exhibiciones y exposiciones, una predominancia de imágenes de mujeres consideradas anormales o abyectas <sup>77</sup> por el imaginario social y cultural dominante de aquella época: obesas, ancianas, «sucias» (algo absolutamente común en una práctica deportiva), completamente desnudas, extremadamente hipertrofiadas (*strong-woman*, mujeres de circo, etc.), negras, mulatas, indígenas, de sectores populares realizando ciertas prácticas (tenis, golf, hipismo, etc.), enanas, exageradamente altas, asimétricas para el canon de la medicina constitucionalista, con una economía de deseo «dudosa», estéticamente «descuidadas» o físicamente «anormales» (sin cabello, con bigotes, con vello en ciertas zonas del cuerpo: piernas, axilas, etc., con abdomen prominente, con arrugas, etc.). Estas exclusiones deliberadas también afectaron a las masculinidades no hegemónicas o a cuerpos sexualmente disidentes. <sup>78</sup> La experiencia visual no ofreció modelos de varones obesos, «enclenques», ancianos, «sucios», completamente desnudos, enanos, exageradamente

<sup>75</sup> George Mosse, *La imagen del hombre. La creación de la masculinidad moderna* (Madrid: Talasa, 2000), 51.

<sup>76</sup> Asunción Lavrín, *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940* (Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2005).

<sup>77</sup> Judith Butler, *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea* (Buenos Aires: Paidós, 2019).

<sup>78</sup> Raewyn Connell, «Desarrollo, globalización y masculinidades», en *Debates sobre masculinidades poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, eds. Gloria Careaga y Salvador Cruz Sierra (México: UNAM, 2006), 185-210.

altos, con una economía de deseo «dudosa», estéticamente «descuidados» o físicamente «anormales». Vale decir, la cultura material y la exhibición de objetos y cuerpos a través de las fotografías o aparatos deportivos contribuyeron a instalar y autorizar «un “saber observar”, de un punto de vista internalizado que (permitió) clasificar de inmediato y casi por reflejo las escenas según escalas de valor y sentido previamente establecidas»,<sup>79</sup> produciendo una especie de adiestramiento sobre la mirada, sobre el qué mirar y, con matices, sobre el tipo de operación hermenéutica a realizar. Estas exhibiciones deportivas a partir de objetos e imágenes fotográficas sobre los cuerpos en movimiento, seleccionadas y ordenadas a partir de una determinada secuencia «[...] fueron maneras de educar modos de ver los (cuerpos) escolares, y promover los sentidos que debían construirse en torno a (ciertas) experiencias visuales. El ver se volvió tan importante como la construcción de sentido alrededor de lo que se veía», «definiendo lo que es visible y lo invisible, y también modos y posiciones del mirar y del ser visto».<sup>80</sup>

En algún sentido, las exhibiciones realizadas en el estadio Centenario y en el Subte Municipal mostraron —y celebraron— la búsqueda de un determinado canon corporal moderno cuya materialización se justificó a partir de ciertas prácticas, espacios, materiales y vestimentas. Esta operación consolidó y, al mismo tiempo, legitimó la importancia y la necesidad de la educación física en el plano educativo de los diferentes países intervinientes y de la heterogénea cultura deportiva en el plano institucional más general. Aunque no sabemos cómo fue recibido, re-significado y traducido por los y las asistentes a dichos espacios, está claro que estos lugares contribuyeron a educar o regular la mirada sobre cómo ver el cuerpo y ciertas partes de él, asociándolas a ideales estéticos, sexuales, eróticos, étnicos, nacionales y políticos prefigurados a partir de un régimen político vinculado con la modernidad y ciertos valores modernos.

<sup>79</sup> Beatriz González Stephan y Jens Andermann, «Introducción», en *Galerías del progreso. Museos, exposiciones y cultura visual en América Latina*, eds. Beatriz González Stephan y Jens Andermann (Rosario: Beatriz Viterbo, 2006), 16.

<sup>80</sup> Inés Dussel, «Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos», *Revista Nómadas* 30 (2009): 185, 191. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/8-articulos/37-tabla-de-contenido-no-30> (consultado el 3-9-2021).

El éxito de estos espacios fue tal que uno de los referentes de Perú, Alberto Cajas, coordinador de la Comisión V, solicitó «incluir en los Congresos Panamericanos (futuros) a un Salón de Arte Deportivo». Dicho pedido «contó con la adhesión de todos los delegados presentes».<sup>81</sup>

## INSTITUCIONES, ESPECIALISTAS Y GRUPOS OCUPACIONALES

El congreso realizado en Montevideo potenció un determinado proyecto corporal ideal asociado a un régimen visual específico, y se convirtió en un terreno en el cual circularon, se tradujeron y transformaron no solo saberes, técnicas y procedimientos vinculados con la educación física, la medicina deportiva o las posibles políticas vinculadas con el tiempo libre y los deportes para cada país, sino también fue un escenario móvil e inestable en el que ciertos expertos, instituciones y grupos ocupacionales reivindicaron la legitimidad moderna de educar, higienizar, sanar, ejercitar y divertir desde y a partir del movimiento.

Entre las instituciones uruguayas que posibilitaron la realización del evento internacional estuvieron presentes los organismos públicos más importantes vinculados con el plano educativo, deportivo y sanitario pertenecientes al Estado uruguayo. Entre ellos se destacaron la CNEF, y autoridades vinculadas con Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, la Dirección General de Institutos Penales y el Consejo del Niño, entre otros. La presencia del Estado fue central para concretar el evento —como en los anteriores panamericanos— y, al mismo, tiempo, mostró la significativa capacidad de involucramiento en los procesos de estatalización que ya tenían ciertos grupos vinculados con el amplio universo de la cultura física a la hora de obtener recursos materiales y simbólicos para legitimar sus posiciones, naturalizar sus «benéficas» acciones y construir políticas masivas de intervención sobre la población.

También hubo representantes de diversas instituciones extranjeras nombrados por los gobiernos de las naciones americanas participantes, agrupaciones y asociaciones de maestros de la especialidad de los diferentes países, instituciones de formación superior, y confederaciones. Su variedad condensó instituciones de diverso tipo: especialmente

---

<sup>81</sup> Uruguay, *Informe del III Congreso Panamericano*, Boletín de la Primera Sesión Plenaria, 3.



estatales y públicas, vinculadas a la gestión de la cultura física, la higiene, la educación, asociaciones particulares e inclusive instituciones de formación terciaria.

En el plano latinoamericano el congreso aglutinó a ciertos expertos especializados en un saber específico (conocimientos, técnicas y procedimientos relacionados con el arte de curar y educar a través del movimiento), con una cada vez mayor autoridad y legitimidad<sup>82</sup> para actuar e intervenir en el espacio público y en determinadas instituciones como escuelas, colegios, instituciones de formación terciaria, direcciones de cultura física, clubes, asociaciones y federaciones deportivas, etc. Varios de los expertos ya contaban con una importante producción disciplinar, la cual no solo circulaba en sus respectivos países, sino también en otros Estados nacionales latinoamericanos a partir de intercambios entre colegas de objetos (libros, folletos, cartas, etc.) y, muy especialmente, a través de las revistas especializadas o de divulgación general que incrementaron la circulación transnacional de saberes, ideas, objetos, prácticas y «recetas pedagógicas» en diversos países, muy especialmente en Brasil, Argentina, Uruguay, Chile y México. Algunos de los expertos disciplinares ya habían participado en los dos congresos panamericanos anteriores (y en otros eventos científicos internacionales), habiendo construido circuitos y redes de intercambio de información, así como lazos institucionales y de amistad. Muchos de ellos se dedicaron a la docencia y a la gestión en instituciones públicas y privadas y, con el tiempo, se convirtieron en la palabra y en la voz autorizada a la hora de conceptualizar la educación física: sus alcances, metodologías, didácticas, agentes y formas de evaluación.

En términos de trayectoria educativa y formativa, la mayoría de los referentes disciplinares principales de cada país que asistieron al congreso fueron profesores de educación física, egresados del mundo magisterial o doctores en medicina. Fueron durante décadas los mayores constructores conceptuales de la disciplina, teniendo una injerencia central a la hora de delimitar ciertos regímenes de verdad sobre cómo, cuándo y dónde educar o curar a los cuerpos en movimiento. Además de docentes y médicos hubo expositores vinculados con el periodismo deportivo, la kinesiología y el universo militar.

---

<sup>82</sup> Neiburg y Plotkin, eds. *Intelectuales y expertos*.

Las inserciones institucionales de los especialistas vinculados con la disciplina fueron variadas. Algunos ejercieron la docencia en instituciones de formación terciaria, otros transitaron las estructuras públicas estatales relacionadas con el mundo deportivo, recreativo y de la educación física que durante los años cuarenta no pararon de crecer —y aumentar sus presupuestos— en varios países latinoamericanos, y otros se dedicaron a producir material para la propia comunidad o para el público en general.<sup>83</sup> Esto último, lo hicieron a partir de la prensa general desde secciones específicas vinculadas con la vida sana, la higiene física o el cuidado del cuerpo. También algunos de los referentes disciplinares anteriormente mencionados se vincularon con instituciones deportivas particulares o con algunas federaciones, especializándose en el entrenamiento deportivo, en un contexto en el cual los triunfos deportivos se asociaban cada vez más a los éxitos, la grandeza y la salud de la nación.

Además del país anfitrión las delegaciones más numerosas fueron la brasileña, la argentina y la chilena. Estos países tenían no solo los expertos más citados por la comunidad de especialistas en educación física, sino que muchos de ellos fueron los verdaderos gestores de los congresos panamericanos durante la década de los cuarenta.

Por último, de los poco más de ciento veinte participantes y ponentes inscriptos en el evento —sin contar los numerosos asistentes interesados—, hubo una amplia mayoría de varones. Poco más del 70% de los asistentes inscriptos fueron varones. Si lo discriminamos por países, de los diecisiete países participantes, solo siete tuvieron ponentes o delegadas mujeres. Sin embargo, algunas de las presentes en el evento, con el paso del tiempo, tuvieron una gran influencia o se convirtieron en referentes disciplinares. Aunque hubo muy pocas mujeres médicas en el congreso, algunas participaron y tuvieron una trayectoria muy destacada en la especialidad. Más allá de ello, la dirección del evento estuvo en manos masculinas, lo mismo que el Comité de Honor y las comisiones de trabajo más importantes como, por ejemplo, la vinculada con el temario, la de finanzas, la de exhibiciones deportivas, o la de prensa y propaganda.

<sup>83</sup> Cassani, Carvalho y Ferreira Neto, «A constituição de projetos».

En síntesis, el congreso condensó la centralidad de ciertas instituciones mayormente públicas y estatales, algunos expertos vinculados con la docencia o la medicina (mayoría masculina) y determinados grupos ocupacionales: profesores de educación física, maestros, médicos, kinesiólogos y periodistas deportivos.

## CONCLUSIONES

El III Congreso de Educación Física realizado en Uruguay consolidó una red panamericana de expertos, saberes e instituciones vinculadas con la cultura física en general y la educación física en particular. En el evento internacional se discutieron diversos temas: pedagogía y metodología de la educación física; biología vinculada a la educación física; organización y administración de la educación física; política y sociología educacional y diversos tópicos deportivos. Los mismos problematizaron, muy especialmente, tres grandes asuntos: la educación física y su relación con la educación a partir de saberes provenientes de la pedagogía y la psicología educacional; la importancia de la educación física «femenina» abordada, muy especialmente, desde los saberes bio-médicos y pedagógicos, y la implementación de la medición corporal, la ficha médico-deportiva y el examen sobre el rendimiento físico sustentados a partir de la biotipología y la biometría. Estos tópicos fortalecieron la legitimidad y «cientificidad» de la disciplina dentro y fuera de las instituciones educativas modernas, visibilizaron y amplificaron la importancia de ciertos grupos ocupacionales a la hora de educar y curar a los cuerpos (profesores de educación física, médicos deportólogos, entrenadores, dirigentes deportivos, etc.), potenciaron la acción de ciertos actores estatales (institutos de formación, direcciones de educación física y salud, etc.), afianzaron redes de intercambio personal e institucional, amplificaron la implementación de ciertas políticas deportivas masivas y cristalizaron las voces de ciertos expertos por encima de otros, como los «verdaderos» referentes disciplinares del área. De alguna manera, el congreso realizado en Montevideo contribuyó a posicionar a ciertos expertos, saberes y discursos, los cuales en la segunda mitad del siglo XX serían claves a la hora de conceptualizar e implementar las políticas corporales nacionales e internacionales vinculadas con la salud, la educación, la recreación y el heterogéneo universo deportivo.

## Nota sobre los autores

PAOLA DOGLIOTTI es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Licenciada en Educación Física, en Ciencias de la Educación y Magister en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República (Udelar). Posgraduada en *Curriculum* y Prácticas Escolares en Contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Argentina. Profesora Adjunta bajo el Régimen de Dedicación Total Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Udelar. Directora del grupo de investigación «Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum» (ISEF) y de la línea de investigación «Políticas Educativas, Cuerpo y Enseñanza» (FHCE). Autora de diversos artículos en libros y revistas arbitradas nacionales e internacionales relacionados a las temáticas de las políticas educativas y curriculares, la historia de la educación, de la educación del cuerpo y de la educación física. Autora del libro *Educación del cuerpo y discursividades en la formación en educación física (1874-1948)* (2015, CSIC-Udelar) y compiladora de los libros *Cuerpo, Currículum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay* (2018, CSIC-Udelar); *Historia de la educación física: miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil* (junto a Evelise Quitau y Gianfranco Ruggiano) (2020, CSIC-Udelar).

PABLO SCHARAGRODSKY es Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Es docente investigador en la Universidad de Quilmes en la Licenciatura en Educación y en la Universidad Nacional de La Plata en el Profesorado en Educación Física. Sus temas de investigación son la historia de la educación, las problemáticas sobre el cuerpo, las pedagogías feministas, la historia social del deporte y los estudios género. Es autor de 9 libros y más de 100 publicaciones (artículos académicos, de divulgación y capítulos de libros nacionales y extranjeros). Entre sus últimas publicaciones se destacan: *Hombres en Movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en la Argentina, 1870-1980* (como compilador) (Editorial Prometeo, 2021). *El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes (1970-2010)* (como compilador junto con César Torres) (Editorial Prometeo, 2019). *Mujeres en Movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980* (como compilador) (Editorial Prometeo, 2016).

## REFERENCIAS

- Altamirano, Carlos. *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.
- Arata, Nicolás y Pablo Pineau, eds. *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2019.
- Baía, Anderson, Iara Marina Bonifácio y Andrea Moreno. «*Tratado pratico de gymnastica sueca de L. G. Kumlien: itinerários de um manual no Brasil (1895-1933)*». *Revista Brasileira de História da Educação* 19 (2019): 2-23. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e078>
- Barrán, José y Benjamín Nahum. *Batlle, los estancieros, y el imperio británico. Tomo 4: Las primeras reformas (1911-1913)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1983.
- Butler, Judith. *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós, 2019.
- Carvalho, Luis. «Circulación internacional de saberes, desplazamientos semánticos y alineaciones políticas: a propósito de las disputas sobre la Gimnasia de Ling en Portugal, en los años '20 y '30 del siglo XX». En *La invención del homo gymnasticus*, editado por Pablo Scharagrodsky, 225-250. Buenos Aires: Prometeo, 2011.
- Cassani, Juliana, Lucas Carvalho y Amarilio Ferreira Neto. «A constituição de projetos formativos latino-americanos para a educação física (1944-1952)». *Revista Brasileira de História da Educação* 21 (2021): 2-23. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e163>
- Connell, Raewyn. «Desarrollo, globalización y masculinidades». En *Debates sobre masculinidades poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, editado por Gloria Careaga y Salvador Cruz Sierra, 185-210. México: UNAM, 2006.
- Dogliotti, Paola. «José Pedro Varela: discursividades en torno a la formación de maestros». En *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI) Volumen I*, editado por José M. Hernández Díaz, 313-322. España: Hergar Ediciones Antema, 2012.
- Dogliotti, Paola. «Alejandro Lamas: "cultura física" en el primer plan de educación física escolar en Uruguay». *Movimento* 19, no. 1 (2013): 203-220 <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/33961>
- Dogliotti, Paola. *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2015.
- Dogliotti, Paola. «Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)» PhD diss., Universidad Nacional de La Plata, 2018.

- Dogliotti, Paola e Inés Scarlato. «Configuraciones sobre el juego y el tiempo libre: un análisis de las políticas de educación física en el Uruguay (1876-1915)». En *Cuerpo, curriculum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay*, editado por Paola Dogliotti, 75-100. Montevideo: Biblioteca Plural CSIC Udelar, 2018.
- Dussel, Inés. «Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos». *Revista Nómadas* 30 (2009): 180-193. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/8-articulos/37-tabla-de-contenido-no-30>
- English, Eleanor. «Charles H. McCloy. The Research Professor of Physical Education». *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 54, no. 4 (1983): 16-18.
- Escolano Benito, Agustín. «La Educación en las Exposiciones Universales». *Cuestiones Pedagógicas* 21 (2011/2012): 149-170.
- Galak, Eduardo, Pablo Kopelovich y Martín Pereyra, «Entre el nacionalismo y la internacionalización: la primera década de la Dirección General de Educación Física (Argentina, 1938-1947)». *Praxis educativa* 25, no. 2 (2021): 1-20. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250210>
- Gleyse, Jaques y Pablo Scharagrodsky. «Le Dr. Enrique Romero Brest, ses visites aux insitutions européennes de formation et le Congrès d'Education Physique de Paris en 1913 comme indicateurs de la mondialisation et de la nationalisation de la culture physique». *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 100 (2013/2): 89-107.
- Gomensoro, Arnaldo. «Historia de la formación de docentes en educación física en Uruguay». En *La educación física en Latinoamérica: orígenes y trayectorias de la formación de profesores*, editado por María Laura González de Álvarez, 69-90. Tucumán: Editorial Universidad Nacional de Tucumán, 2012.
- González Stephan, Beatriz y Jens Andermann, «Introducción». En *Galerías del progreso. Museos, exposiciones y cultura visual en América Latina*, editado por Beatriz González Stephan y Jens Andermann, 7-26. Rosario: Beatriz Viterbo, 2006.
- Goodson, Ivor. *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.
- Heilbron, Johan, Nicolas Guilhot y Laurent Jeanpierre. «Toward a transnational history of the social sciences». *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 44, no. 2 (2008): 146-160. <https://doi.org/10.1002/jhbs.20302>
- Lavrin, Asunción. *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890.1940*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2005.
- Linhaes, Meily; Diogo Rodrigues Puchta y María C. Rosa (eds.). *Diálogos Transnacionais na História da Educação Física*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

- Luzuriaga, Juan. *El football del Novecientos. Orígenes y desarrollo del fútbol en el Uruguay (1875-1915)*. Montevideo: Santillana, 2009.
- Malán, Paula. «Gran Bretaña, América del Norte y América del Sur: el transitar de la cristiandad muscular en occidente y su llegada al Uruguay (primera mitad siglo XIX)». En *Diálogos transnacionais na história da educação física*, editado por Meily Linhales, Diogo Rodrigues Puchta, y María Rosa, 169-194. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.
- Matsuo, Shunsuke. «Sports Policy, Batllismo, and the Complexity of Party Politics in Uruguay (1911-1933)». *Estudios Interdisciplinarios De América Latina y El Caribe* 31, no. 2 (2020): 92-110. <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1680>
- Matsuo, Shunsuke. «Sport Policy, the YMCA, and the Early History of Olympism in Uruguay». En *Olimpismo. The Olympic Movement in the making of Latin America and the Caribbean*, editado por Antonio Sotomayor, and César R. Torres, 13-30. Fayetteville: The University of Arkansas Press, 2020.
- Moreno, Andrea. «A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa». *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 37, no. 2 (2015): 128-135.
- Mosse, George. *La imagen del hombre. La creación de la masculinidad moderna*. Madrid: Talasa, 2000.
- Nahum, Benjamín, Ángel Cocchi, Ana Frega e Ivette Trochón, *Historia Uruguaya. Tomo 7. Crisis política y recuperación económica 1930-1958*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2007.
- Nahum, Benjamín. *Breve Historia del Uruguay independiente*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2008.
- Neiburg, Federico y Mariano Plotkin, eds. *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Park, Roberta. «Sharing, arguing, and seeking recognition: International congresses, meetings, and physical education, 1867-1915». *The International Journal of the History of Sport* 25, no. 5 (2008): 519-548.
- Riobó, Enrique y Francisco Javier Villarroel, «Belleza plástica, eugenesia y educación física en Chile: presentación de la fuente 'Aspectos de la educación física', de Luis Bisquertt (1930)». *História, Ciências, Saúde- Manguinhos* 26, no. 2 (2019): 673-693.
- Rodríguez Giménez, Raumar. «Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo». En *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*, editado por Zandra Pedraza, 43-68. Bogotá: Uniandes, 2007.
- Rodríguez Giménez, Raumar. «La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo». En *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la*

- Educación Física en Iberoamérica*, editado por Pablo Scharagrodsky, 75-86. Buenos Aires: Prometeo, 2008.
- Ruggiano, Gianfranco. «Ser un cuerpo educado: urbanidades en el Uruguay (1875-1918)». PhD diss., Universidade Estadual de Campinas, 2016.
- Ruiz, Esther. «El “Uruguay Prospero” y su crisis. 1946-1964». En *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*, editado por Ana Frega, Ana María Rodríguez Ayçaguer, Esther Ruiz y Rodolfo Porrini, 123-162. Montevideo: Banda Oriental, 2008.
- Saraví Rivière, Jorge. *Historia de la Educación Física argentina*. Buenos Aires: Editorial del Zorzal, 2014.
- Scarlato, Inés. «Corpo e tempo livre: As plazas vecinales de cultura física em Montevideu (1911-1915)». Tesis maestría, Universidad de Santa Catarina, 2015.
- Scharagrodsky, Pablo. «Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin del siglo XX». En *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, editado por Pablo Scharagrodsky, 105-135. Buenos Aires: Prometeo, 2008.
- Scharagrodsky, Pablo (ed.). *La invención del homo gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente*. Buenos Aires: Prometeo Editorial, 2011.
- Scharagrodsky, Pablo. «Especialistas, instituciones y propuestas vinculadas al saber y al hacer corporal: la Primera Conferencia de Profesores de Educación Física, Buenos Aires, 1942». *Resgate: Revista Interdisciplinaria de Cultura* 28 (2020): 1-31 <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8660489>
- Scharagrodsky, Pablo. «Cartografiando saberes, grupos ocupacionales, instituciones, agentes y redes. El caso del Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, México, 1946». *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 9, no. 17 (2021): 118-142. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i17.336>
- Vertinsky, Patricia. «Exercise, Physical Capability, and the Eternally Wounded Woman». *Journal of Sport History* 14, no. 1 (1987): 7-27.



# EL COLEGIO NACIONAL DE MORÓN (BUENOS AIRES) Y LA GUERRA DE MALVINAS: UN CAMPO DE TENSIONES. DE LA MALVINIZACIÓN A LA DESMALVINIZACIÓN (1982-1984)\*

*The Colegio Nacional de Morón (Buenos Aires) and the Malvinas war: a field of tensions. From malvización to desmalvinización (1982-1982)*

Sebastián Federico Paris<sup>a</sup>

Fecha de recepción: 24/04/2022 • Fecha de aceptación: 13/06/2022

**Resumen.** Este artículo se enfoca en los posicionamientos, experiencias cotidianas y memorias de los actores de la comunidad educativa de Morón (Buenos Aires) durante el conflicto bélico por las Malvinas y su posguerra. Para ello, nos apoyaremos en el Colegio Nacional Manuel Dorrego, institución pública nacional de la zona Oeste del Conurbano. Así, buscaremos reponer las vivencias, sentidos y posicionamientos, entre los meses del conflicto y la inmediata posguerra.

**Palabras clave:** Colegio Nacional de Morón; Sistema educativo público; Guerra de Malvinas/Falklands; Memorias; Experiencias juveniles.

**Abstract.** *This article focuses on the positions, daily experiences and memories of the members of the educational community of Morón (Buenos Aires) during the war for the Malvinas and its postwar period. To do this, we will resort to the case of the Manuel Dorrego National School, a national public institution in the western suburbs, examining the experiences, meanings*

---

\* Quiero agradecer a Federico Lorenz, quien leyó una versión preliminar de este trabajo. A Andrés Llinares por ayudarme a recabar el voluminoso corpus de memorias de la guerra de Malvinas sobre el Colegio Dorrego. A Pablo de Marinis quien gentilmente ofreció algunos boletines del CEMN y su testimonio. Por último, a los revisores que con sus observaciones permitieron mejorar el presente artículo.

<sup>a</sup> Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Integrante del Programa de Estudios Malvinas, Atlántico Sur y Patagonia (PEMAP), Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). [sparis3850@gmail.com](mailto:sparis3850@gmail.com)

*and positions between the months of the conflict and the immediate post-war period.*

**Keywords:** *Colegio Nacional de Morón; Public educational system; Falklands War; Memories; Youthful experiences.*

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el campo de la historia reciente en relación a la historia de las islas Malvinas, la guerra y su impacto en la sociedad civil, ha venido creciendo aunque de forma atomizada. A pesar de contar con trabajos pioneros como los de Rosana Guber y Federico Lorenz, son escasas las pesquisas sobre la temática.<sup>1</sup> El campo de los estudios de la historia de Malvinas y la guerra en la esfera escolar, prácticamente no ha sido abordado. Las escuelas públicas se cristalizaron como un vehículo de memoria central a la hora de legitimar la causa por el reclamo de soberanía sobre los archipiélagos, convirtiéndose en uno de los agentes malvinizadores para millones de argentinos escolarizados a nivel nacional. Lo hizo en base a múltiples baterías pedagógicas. Por ejemplo, a partir de la enseñanza de manuales escolares de Historia, Geografía y Cívica<sup>2</sup> que subrayaban el carácter insistente e inacabado de la reclamación de soberanía argentina. Varios estudiosos han precisado que la *cuestión diplomática de las Malvinas* se transformó alrededor de 1930, en una *causa nacional*: las islas se constituyeron en un territorio irredento que debía ser recuperado para la soberanía nacional,<sup>3</sup> en el marco general de una visión de la historia que colocaba a la República Argentina como una víctima de sucesivos despojos territoriales por parte de países limítrofes como Chile y Brasil, o las potencias coloniales europeas, sobre todo con Gran Bretaña. Esta idea se alimentaba tanto desde los discursos políticos como desde el sistema escolar público argentino.<sup>4</sup> El

---

<sup>1</sup> Andrea Belén Rodríguez, «Por una historia sociocultural de la guerra y posguerra de Malvinas Nuevas preguntas para un objeto de estudio clásico», *Revista PolHis*, Año 10 número 20 (julio-diciembre 2017): 162-195.

<sup>2</sup> Luis A Romero (coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares* (Argentina: Siglo Veintiuno, 2004), 69 y ss.

<sup>3</sup> Rosana Guber, *¿Por qué Malvinas?: de la causa nacional a la guerra absurda* (Buenos Aires: FCE, 2001).

<sup>4</sup> Federico Lorenz, *Malvinas. Una guerra argentina*, (Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 2009); Vicente Palermo, *Sal en las heridas. Las Malvinas en la cultura argentina contemporánea* (Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 2008).

resultado fue la adopción de una retórica nacionalista con un tono militarista y defensivo en las escuelas. Las Malvinas fueron coladas como otro ejemplo de la necesidad de educar una posición soberana a fin de cumplir con «el destino de grandeza de la Nación».<sup>5</sup> Aunque cabe destacar que los elementos nacionalistas compusieron un tejido social que precedió a la guerra. En efecto, para miles de argentinos la divisa de que *las Malvinas fueron, son y serán argentinas* terminó siendo una marca identitaria, como la silueta inconfundible de las dos islas mayores del archipiélago. Así, hubo una subordinación de la historia enseñada en las aulas, a la política estatal. En otro trabajo sobre el impacto de la guerra en el Colegio Ward de Morón, analizamos la construcción histórica de Malvinas en la educación desde el Estado.<sup>6</sup> Sin embargo, en este artículo nos concentraremos en las acciones y vivencias expresadas por los distintos actores del Colegio Nacional Manuel Dorrego.<sup>7</sup>

¿Cómo se comportó la escolaridad moronsense pública en el cuadro del conflicto bélico? ¿Qué sentimientos y vivencias despertó la «recuperación» de las Malvinas en los jóvenes estudiantes? ¿Qué transformaciones sufrió la escolaridad en este marco? ¿Cómo fue su tramitación en el aula? ¿Cómo fue la vida escolar en la desmalvinización<sup>8</sup> y la recuperación democrática? Estas son las preguntas que ordenan el trabajo. Para reconstruir la vida cotidiana escolar, hemos podido recabar un mínimo de 30 entrevistas a estudiantes del período. Sin embargo, las entrevistas a trabajadores docentes se vieron reducidas, ya que hubo quienes no quisieron hablar y otros ya no están entre nosotros. A su vez, nos valdremos de circulares emitidas desde la cartera educativa, prensa local y estudiantil y documentación interna de la institución. El conjunto de

<sup>5</sup> Pablo Pineau y Alejandra Birgin, «The Malvinas War: experiencing and remembering the conflict in Argentine schools», *Paedagogica Historica* 55, no. 2 (2019): 314-333, 316.

<sup>6</sup> Sebastián F. Paris, «El Colegio Ward de Morón en una encrucijada. Entre la pax orbis y la guerra de Malvinas. Una aproximación desde sus memorias y fuentes documentales (1982)». Presentado en el 1º Congreso Latinoamericano de Historia ¡hacia la integración histórica! (virtual). Noviembre de 2020. La Paz, Bolivia.

<sup>7</sup> En adelante lo llamaremos el «Dorrego» o «Nacional de Morón». A partir de 1975, pasó a llamarse Colegio Nacional Normal Superior Manuel Dorrego.

<sup>8</sup> La desmalvinización en sus inicios de posguerra, podría definirse como el abandono de la causa nacional, el olvido de sus protagonistas, o políticas denunciadas como contrarias a los intereses nacionales. Sin embargo, es un concepto polisémico y es clave su contextualización a la hora de utilizarlo. Ferderico Lorenz, *Todo lo que necesitás saber sobre Malvinas* (Buenos Aires: Paidós, 2014).

estos registros, nos permitirá acercarnos a las experiencias de las instituciones educativas públicas y su comportamiento ante la única guerra de Argentina en el siglo XX, como del período de la transición democrática y su lugar en la juventud escolar secundaria. Uno de los trabajos pioneros sobre la génesis del colegio, fue realizado por el historiador Adrián Cammarota. Fue en 1949 bajo el primer peronismo, cuando al calor del proceso de modernización, crecimiento urbano, expansión cultural nacional y distrital, abrió sus puertas. Al haber sido el único colegio nacional del Oeste del Conurbano en la década de 1950, el Nacional de Morón se convirtió en una institución de aspiración para las clases medias y populares urbanas, para educar allí a sus hijos e hijas en miras de un posible ascenso social. Cammarota constató que los jóvenes moronenses de aquellos años debían viajar hasta Capital Federal para poder cursar sus estudios secundarios, encontrándose como obstáculos no solo la distancia, sino también los cupos limitados. Era claro en Morón la ausencia de instituciones educativas públicas. Por ello, el reclamo de la comunidad del Viejo Morón fue central para su fundación. Al ser un colegio nacional, los fines perseguidos se orientaban a brindar una función formativo-cultural preuniversitaria antes del ingreso al mundo de los altos estudios. Si bien el objetivo fue incorporar a la juventud relegando los aspectos elitistas, el formato adquirió una matriz meritatoria, que no reconocía la clase pero sí las capacidades cognitivas de los aspirantes.<sup>9</sup>

Desde 1964, el rector en funciones fue Aníbal Maniglia. Bajo su gestión (1964-1972) y la de Elías Folgar Smith (1972-1975), siempre habían sido reacios a la construcción de un centro de estudiantes. Maniglia había egresado del Colegio Mariano Acosta como profesor de Letras, teniendo escasos antecedentes académicos y efectuó su conscripción en la Escuela de Artillería, llegando a convertirse en Suboficial en reserva. En 1975 fue colocado como rector del Nacional Buenos Aires (CNBA) y en 1976 el golpe lo confirmó en ese puesto. En la cosmovisión de la dictadura, los colegios nacionales eran la «cuna de la subversión y engendro del comunismo», de allí la necesidad de diseccionar «ese anatema». El Dorrego fue incorporado a los planes del CNBA en este período.

<sup>9</sup> Adrián Cammarota, *Somos bachiyeres: juventud, cultura escolar y peronismo en el Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969)*, (Buenos Aires: Edit. Biblos, 2014).

En el Nacional de Morón, en los setenta Maniglia ya se había negado a que tanto estudiantes como docentes, hicieran asambleas en la institución, secundado por el secretario Jorge Vattuone, una figura con afanosos rasgos arbitrarios, según alumnos: «vos entrabas a su oficina y el tipo tenía frases como “el silencio es salud”, “orden y progreso”, todo alrededor de su oficina. [...] daba miedo».<sup>10</sup> Otros lo sindicaron como integrante de la derecha peronista. Luego de que mermara la intensidad represiva, desde 1979 hasta 1984 la dirección quedó en manos de Tulio Viera. Profesor de Letras egresado del Mario Acosta al igual que Maniglia, posiblemente se hayan conocido cuando Viera dictaba clases de Historia en la Escuela de Suboficiales del Ejército Sargento Cabral, lugar donde Maniglia fue asociado y presidente del Círculo de Profesores. Al igual que Maniglia, Viera reverenciaba los símbolos nacionales con un énfasis en la tríada «Dios, Patria y Hogar». Hasta el momento no se han encontrado evidencias que lo incriminen en la violación de DD.HH. Sin embargo, las memorias estudiantiles ponen de relieve que vivieron durante aquellos años, una represividad y hostigamiento significativos.

#### LA MOVILIZACIÓN CIVIL EN MORÓN POR LA «CAUSA MALVINAS»

Morón adquiere importancia a la hora de explorar los vínculos de la comunidad educativa con la guerra de Malvinas. Pues por la localización de lugares operativos claves de la Fuerza Aérea, se ejerció una influencia, cuando no control, en las políticas del Partido. Al estar ubicado entre dos bases militares —la VII Brigada Aérea (BA) de Morón y la I BA de El Palomar— en la guerra de Malvinas, esta situación predispuso a los moronenses a experimentar un temor latente ante una probable agresión británica. De hecho, en los primeros días del desembarco se congregaron los miembros de los principales partidos del municipio junto al intendente, para saber qué pasos alcanzar ante posibles ataques.

En la reunión el jefe del ejecutivo comunal, titular natural de la Defensa Civil, en todo el ámbito del Partido de Morón, expuso aspectos vinculados a este quehacer, señalando que debe primar en todos los sectores de nuestra comunidad, una total tranquilidad ya que hasta el momento Morón no es zona en conflicto [...]

<sup>10</sup> Entrevista a G. Murriello, (10/2/2020).

en la medida de las necesidades se pondrán en práctica la planificación elaborada para contrarrestar los efectos de una acción bélica.<sup>11</sup>

El distrito vivió en carne propia el conflicto, ya que 270 jóvenes fueron enviados a las islas, de los cuales 17 murieron. La mayoría habían sido convocados al Regimiento de Infantería N.º 3 de La Tablada y al Grupo de Artillería de Defensa Aérea 101– Batería «B», en Ciudadela.<sup>12</sup> La población local apoyó con excitación a las tropas argentinas. Alentadas por los medios y el «recuerdo escolar», reunió fondos, alimentos y los entregó al gobierno militar para solventar la guerra.

Un agente de inteligencia de la Policía bonaerense, al informar a mediados de abril sobre el clima social que había despertado el desembarco en Morón en la «gente común», explicaba:

[El] ciudadano común, en su mayoría se manifiesta en total acuerdo a la medida [de] la recuperación de las islas Malvinas [...] Expresan que esta situación ha servido para crear entre los distintos sectores, un sentimiento de unión de los argentinos. [Y en referencia a los sectores gremiales y políticos] el auscultamiento de los diversos sectores [...] que habita en la jurisdicción [...] se hayan compenetrados [por la recuperación] y estiman que esta unidad debe continuar.<sup>13</sup>

En líneas generales, tanto la población civil, como diversos organismos locales, refrendaron la «recuperación». En el ambiente educativo local, por ejemplo, el Rector de la Universidad de Morón Edmundo Savastano, anunció que «se otorgarían (10) diez becas con residencia paga para estudiantes radicados en las islas Malvinas, que deseen cursar sus estudios en cualquiera de las Facultades de dicha universidad».<sup>14</sup> Un lector de *La Tribuna*, valoró positivamente la tarea de las fuerzas militares argentinas que «nuevamente [...] cumplieron con su deber. Las futuras generaciones argentinas no podrán reprochar jamás el haber

---

<sup>11</sup> *La Tribuna*, 6/5/1982.

<sup>12</sup> Marcela Canali *et al.*, *Malvinas: los ex combatientes* (Buenos Aires, Ed, Municipalidad de Morón, 2018).

<sup>13</sup> Comisión Provincial por la Memoria. Morón, 19/4/1982.

<sup>14</sup> *La Tribuna*, 22/4/1982.

actuado con firmeza». E incluso arriesgó que «la problemática malvinica ha llegado a su fin: Q.E.P.D.».<sup>15</sup> En suma, antes del inicio de las acciones bélicas, la confianza de la población local fue notoria. Con todo, este punto se iría revirtiendo con el inicio de la contienda y se profundizaría con la rendición.

## UN ARCHIPIÉLAGO DE MEMORIAS: EL NACIONAL DE MORÓN EN LOS MESES DE LA GUERRA (1982)

### La «recuperación» de las islas en los espacios extra-áulicos

El 2 viernes de abril de 1982, la cotidianeidad escolar se vio profundamente alterada cuando los distintos medios, informaban acerca de la «recuperación» de las Islas Malvinas. En los colegios, el día comenzó con discursos improvisados de los directores, con la sincera o aparentemente entusiasta entonación de canciones patrióticas, así como con referencias a los sucesos de esa jornada trascendental.<sup>16</sup> Con el correr de los días y el inicio de las acciones armadas, las escuelas desempeñaron un papel clave, no solo porque fueron centro de reunión de las donaciones recogidas o de actividades públicas de celebración, sino porque involucraron a sus niños y adolescentes en el apoyo a la guerra, a partir de las escritura de las cartas *al Soldado en Malvinas*, que luego eran distribuidas<sup>17</sup> cuando estas les llegaban.

A través de las páginas del vecinalista y costumbrista *El Cóndor*, el rector Tulio Viera —a tono con su inventiva castrense— manifestó sentirse decepcionado por la falta de patriotismo de algunos docentes y autoridades de las escuelas secundarias del distrito. El 2 de abril

Fue [un] día de imágenes que nos deben hacer reflexionar. [...] Los Directores hicieron actos a las entradas de cada turno, y los alumnos oyeron la voz emocionada del maestro argentino que les significaba el por qué la jornada merecía tan sentida conmemoración. Pero... no podía ser todo lindo. [Me desmoralicé] al

<sup>15</sup> *La Tribuna*. 15/4/1982.

<sup>16</sup> Pablo Pineau y Alejandra Birgin, «The Malvinas war», 314.

<sup>17</sup> Federico Lorenz, *Las guerras por Malvinas (1982-2012)* (Buenos Aires: Edhasa, 2006), 17.

[enterarme] que se recibiera telefónicamente [...], la orden de hacer un acto en cada turno y sus características [...] ¿los directivos de enseñanza media, necesitan que les «ordenen festejar» un hecho patriótico como la gesta de recuperación de Las Malvinas? ¿La educación a nivel medio puede estar confiada a docentes tan timoratos, que no saben que en la Patria no debe haber intereses superiores? Más doloroso aún es saber que en muchas escuelas no se hizo ninguna conmemoración y solo algún docente, encendido de Patria, habló en su clase.<sup>18</sup>

Desconocemos si Viera se refería al Colegio Dorrego, dado que no hay referencias explícitas. No obstante, estas posiciones nos dan un trazo del ideario en el cual se movían las autoridades.<sup>19</sup> En los primeros días del conflicto, las imágenes estudiantiles son bien variadas sobre cómo se vivió esa jornada. Para un estudiante que conocía los efectos disgregadores de la guerra a partir del registro familiar, el desembarco fue calificado como «una locura» y ese clima se tradujo a la escuela.

Entramos al aula y nos vuelven a sacar. El rector firme en el medio, anuncia que «recuperamos las islas Georgias, Sandwichs del Sur y que íbamos por Malvinas» y nos pusieron de fondo la *Marcha de las Malvinas*. Entonces nos quedamos impresionados, mal. Entendíamos que una guerra era una guerra, los abuelos nuestros habían huido de la guerra y en una guerra bombardean las ciudades. Nosotros teníamos 16 años, para nosotros era una cosa de locos lo que estaba pasando.<sup>20</sup>

Otros recuerdan el inflamado discurso castrense del rector, la reiteración de canciones patrias hasta entonces no (tan) conocidas que causaban cierto hastío, junto con la militarización de la formación y ritualización escolar.

[Viera] hizo un discurso militarista. Toda la gente abajo y él hablando arriba, la cosa patriotera. Había hecho una referencia a los que estaban acá y que no podían ir en ese momento, pero que

---

<sup>18</sup> *El Cóndor*, 29/4/1982.

<sup>19</sup> Cabe preguntarse si los trabajadores docentes tenían ese margen de maniobrabilidad a su merced en una atmósfera educativa sumamente restrictiva y represiva.

<sup>20</sup> Entrevista a A. Llinares, 29/10/2020.



estarían dispuestos a ir y dar su vida. Yo recuerdo cuantas veces nos hicieron desfilar y el tema de cantar todos los días *Aurora* y la *Marcha de las Malvinas*, durante la guerra. [...] Hubo algunas situaciones [en donde] vinieron milicos y se izaron banderas del Ejército, no solo la bandera argentina, sino banderas de batallones. Ese lugar del centro, era el lugar del miedo. Y él arriba, esa cosa así mussolinezca que trataba de tener.<sup>21</sup>

Los testimonios apelan a un conjunto de rituales característicos de la escuela pública argentina que, si bien se perciben a lo largo del siglo XX, en la época del autollamado «Proceso de Reorganización Nacional» la dimensión ritual-militar se exacerbó. La entonación de *Aurora* y la *Marcha de Malvinas*, formaron parte de los dispositivos utilizados en el afán de homogeneizar a los distintos actores escolares en procura del respaldo, primero a la «causa Malvinas» y luego a la guerra. Si bien tuvo su génesis en 1941, en consonancia con la emergencia de fuerzas sociales y políticas antiimperialistas, los relatos nos hacen presumir que fue durante el conflicto bélico que ganó mayor conocimiento y popularidad:<sup>22</sup> «la marcha la escuché hasta el hartazgo. Nos la enseñaron en la clase de música. Yo no la había escuchado jamás antes nombrar, ni sabía que había una canción».<sup>23</sup> Esta práctica ceremonial pretendía que los estudiantes intervinieran con sus cuerpos y sintiesen esas «verdades» que transmitía la escuela. Sin embargo, la guerra de Malvinas no solo repercutió en el aula, sino que penetró otras áreas escolares.

En los días del conflicto, la escuela pública argentina se malvinizó así como se militarizó en correspondencia a lo ocurrido en el Atlántico Sur. Más arriba señalamos que el rector impartió clases en la Escuela del Ejército. Algunos de los jóvenes que quisieron conformar el Centro de Estudiantes en la posguerra, revelaron sacar un cuadro incrustado en su dirección «que tenía un curso de la Doctrina de la Seguridad Nacional

<sup>21</sup> Entrevista a O. Graizer, 5/11/2020.

<sup>22</sup> Hay testimonios de directivos a nivel nacional que, haciendo propia la sugerencia de la dictadura militar, obligaron a sustituir el verso de la *Marcha de Malvinas* que decía «la perdida perla austral» por «la querida perla austral», en referencia a que ahora estaban en manos de los argentinos. Matias Farias, Cecilia Flachslan, y Violeta Rosemberg, «Las Malvinas en la escuela: enseñar la patria», *Ciencias Sociales, Revista de la facultad de ciencias sociales (UBA)*, no. 80, (2012): 38-49, 46.

<sup>23</sup> Entrevista a A. Garland, 31/10/2020.

hecha».<sup>24</sup> Por haber circulado en los espacios de formación castrense, los componentes autoritarios del rector se pudieron haber robustecido en el «clima malvinero», como lo indica un joven de 5.º año: «habían pasado unos días, estábamos todos formados, [y Viera] nos trató a todos de cobardes y de miserables porque nosotros no estábamos —textual— a la altura de los jóvenes que estaban defendiendo la patria en las Malvinas».<sup>25</sup> Puede pensarse que la guerra fue atribuyendo y ponderando diferentes jerarquías «juveniles» en la visión de las autoridades, para quienes los jóvenes —muchos estudiantes— que se encontraban en las islas «representaban mejor a la patria» a partir de sus labores en combate, en comparación con quienes estaban en la escuela.

Otro asunto fue que, para reforzar la identificación simbólica de los jóvenes con la guerra, se obligó a llevar la escarapela: «en el contexto de la guerra, era obligatoria la portación de la escarapela, con un criterio de fortalecer el sentimiento nacional».<sup>26</sup> Quizás, valga comentar el origen al que estuvo asociado su creación. En 1812 Manuel Belgrano solicitó su uso al Triunvirato, antes de que las tropas marcharan al combate para «liberar a la patria» de la dominación española. Así, la utilización de esta insignia en un entorno social malvinofílico, encontraba una «asociación histórica» en la cual ampararse y legitimarse.

Varios espacios de socialización de los estudiantes como el patio, fueron tanto malvinizados como militarizados, como atestigua un protagonista: «se ponían unos carteles que eran unos dibujos ¿muy nazi no?, de un soldado como encañonándote así como si fuera un fusil con bayoneta y con una inscripción que hablaba de Malvinas que decía «argentinos, a vencer».<sup>27</sup> El empleo de afiches para graficar las operaciones de guerra en Malvinas, fue un artefacto común que ganó arraigo en la decoración de las escuelas públicas, que operaron como correa de transmisión de la propaganda de guerra oficial. Esta militarización cobró forma en algunas actitudes de estudiantes que, consciente o inconscientemente, se vieron entusiasmados con la coyuntura beligerante:

<sup>24</sup> Entrevista a M. Sabatella, 10/11/2020.

<sup>25</sup> Entrevista a D. Brignole, 3/2/2021.

<sup>26</sup> Entrevista a A. Leikis, 4/11/2020.

<sup>27</sup> D. Brignole, cit.

Algunos chicos [se mostraron] muy exaltados y entusiasmados con la guerra. Uno que en una oportunidad saludaba —por la puerta del colegio pasaban camiones con soldados— entre los balcones que dan a la calle, con el saludo nazi, con el brazo extendido y eso me quedó muy grabado. Yo decía: ¿y a este pibe qué le pasa? ¡Qué locura!<sup>28</sup>

### Las aulas: «trincheras civiles» en el continente

En el aula se multiplicaron las alusiones a Malvinas en base al tratamiento sostenido de la cuestión en clase, con el objetivo de fortificar la identificación con la causa nacional, traducida ahora en la guerra.

Pasando revista de las circulares recibidas en la institución, advertimos —en base a su notificación— que los directivos se plegaron rápidamente al discurso ministerial y exigieron a los docentes su transmisión en las aulas. En el marco de las colectas de víveres para el Fondo Patriótico, la cartera educativa establecía cual debía ser el «patrón actitudinal deseado» a acoger por los estudiantes ante las necesidades de la guerra:

Encauzar tal espíritu de generosidad para que se concrete no solo en el gesto de ofrecer con desprendimiento lo que se puede, sino incluso en desprenderse de aquello que implica un verdadero sacrificio. [...] Presentamos el caso de un grupo de estudiantes que, ante la situación argentina, han renunciado a realizar el viaje de estudios que tenía proyectado y ha donado todo lo recaudado [...]. Sirva este ejemplo de [...] modelo de altruismo que merece ser meditado por sus pares.<sup>29</sup>

En la glosa de dicha circular, los directivos notificaban que se debía «ratificar a las vicerrectorías. Se entrega una fotocopia para pasar en cada aula y ser leída y comentada en clase» en todos los turnos. Viera se hizo eco del discurso patriótico típico que reprodujeron las escuelas públicas, en donde tópicos como el «sacrificio fecundo», la «valentía» y el «heroísmo» por la patria, se convertían en valores supremos y por lo

<sup>28</sup> Entrevista a P. Raffo, 5/11/2020.

<sup>29</sup> *Circular N.º 53*, 5/5/1982, Dirección Nacional de Educación Media y Superior. Archivo Histórico Colegio Nacional Manuel Dorrego. De ahora en adelante, solo se mencionara el presente archivo bajo las siglas AHCNMD.

tanto incuestionables. Diversos testimonios estudiantiles recuerdan su paso por los recintos de clase en esta sintonía:

Se apersonó y con voz de Comandante en Jefe vino a darnos toda una perorata de por qué las Malvinas eran argentinas. Por qué la guerra y por qué teníamos que defender a la patria y «que él daría a su hijo a la guerra porque no tenía sangre de horchata en las venas». O sea, que tenía sangre, en realidad la de su hijo. Ese día ni te explico, parecía que venía a alistarnos a ver quién se ofrecía.<sup>30</sup>

Viera se sacó en la guerra, él siempre nos hablaba como si fuéramos un grupo de reclutas, pero en la guerra se exaltó. Esa emoción castrense patriótica se sacó.<sup>31</sup>

Sumado a estas «reflexiones», la puesta en conocimiento del cuerpo escolar de la máxima que «las Malvinas eran argentinas», se transmitió además a través de la exposición de mapas colgantes referidos al sector insular. En abril, Viera requirió al Instituto Antártico Argentino «40 mapas de la República Argentina —Sector Antártico e Islas del Atlántico Sur— para ser colocados en las aulas y distintas dependencias de este establecimiento».<sup>32</sup> En las remembranzas estudiantiles hubo mención de los mapas, como una manera de ejercer algún ascendiente sobre el organismo estudiantil, que taponara toda duda. «Había una mapoteca importante en la escuela. En un momento se recibieron mapas de Malvinas para colgar, que se usaban para dar clases que los profesores de Geografía o los retiraban o mandaban a alguien».<sup>33</sup> Aunque también en la secretaría hubo mapas del Atlántico Sur.<sup>34</sup>

Otros mecanismos para movilizar a los estudiantes pasaron por la realización de tareas o trabajos prácticos y lecciones vinculadas a Malvinas, que ampliaban o (en algunos casos) introducían dicha temática sobre la cuestión diplomática, el lugar del archipiélago austral y el porqué

---

<sup>30</sup> Entrevista S. Glocer, 15/2/2020.

<sup>31</sup> Entrevista a P. De Marinis, 31/10/2020.

<sup>32</sup> Morón, Bs. As, Nota S.A. N.º 58, Tulio E. Viera, 19/4/1982, AHCNMD.

<sup>33</sup> Entrevista a I. Jeppesen, 2/11/2020.

<sup>34</sup> Entrevista a M. Méndez, 2/11/2020.

del conflicto. Pero, principalmente, se le dio preeminencia a la información periodística nacional controlada por el gobierno militar.

En el momento en el que se desata el conflicto, ahí sí se habló en todas las materias. Los profesores hablando del conflicto. Yo no estaba consustanciada con la causa. Pero si recuerdo que era todo un tema recurrente e instalado en las clases de Lenguaje, de Música, de Historia y todos. Hubo un ensalzamiento de la gesta.<sup>35</sup>

Tenía una profesora que nos daba Formación Moral y Cívica [FMyC] y la mina estaba muy aliada con la causa Malvinas. Pero su marido o su hijo, varios miembros de su núcleo familiar, eran militares. Siempre llevaba artículos de diarios y trabajábamos sobre el tema Malvinas.<sup>36</sup>

El conjunto de los testimonios revelan que los profesores tendieron a tematizar la guerra y a fomentar el entusiasmo patriótico, el «orgullo nacional» y motorizar adhesiones al militarismo reinante.<sup>37</sup> Esta prédica no entraba en contradicción con un gran sector del plantel docente que, si no tenían matrimonios o parentelas militares, adscribían al autodenominado «Proceso de Reorganización Nacional», según se relevó en la mayoría de las entrevistas.

En el marco de una economía en guerra, el Ministerio de Educación había autorizado a la Comisión Interamericana de Mujeres y al Consejo de Coordinación de Obras Privadas de Bienestar Social, la colocación de avisos y de alcancías para recaudaciones en las escuelas públicas.<sup>38</sup> De esta manera, se sugería realizar profundos sacrificios en términos de consumo para socorrer al frente. Es así que las autoridades educativas nacionales exigían a los adolescentes

<sup>35</sup> A. Garland, cit.

<sup>36</sup> I. Jeppesen, cit.

<sup>37</sup> Según Yuri y Sonya Winterberg, en la experiencia alemana de la Gran Guerra, existió una «pedagogía de guerra» que instaba a que los maestros en las aulas no sobrecargaran a sus alumnos de tareas, debiendo priorizar la lectura a diario de las noticias sobre la contienda. Yuri y Sonya Winterberg, *Los niños en la primera guerra mundial*. (Buenos Aires, Argentina. Ed. Crítica, 2015), 90-91.

<sup>38</sup> *Circular N.º 65*, 18/5/1982, Dirección Nacional de Educación Media y Superior, AHCNMD.

Una efectiva práctica de la austeridad en todos los actos del cotidiano vivir para evitar todo derroche y gasto superfluo. El ahorro de combustible, de energía eléctrica, la medida en los gastos de vestimenta, la reducción en el consumo de golosinas [...] son modos de colaboración con aquellos que hacen hoy ofrendas de sus vidas [...] las virtudes patrióticas [...] deben ser vividas y practicadas.<sup>39</sup>

En los testimonios recogidos no se comprobó que rezagaran estas actividades. Sin embargo, hubo muestras de cooperación en el marco de actividades solidarias al Fondo Patriótico, ante todo en la reunión de víveres y colectas pecuniarias: «se hicieron una cantidad enorme de actividades alegóricas [...] una colecta que la recuerdo durante muchas semanas. Yo iba al turno mañana y nosotros íbamos a contra-turno a Gimnasia y ahí veía a los camioncitos que venían a retirar cosas».<sup>40</sup> A su vez, se realizaron «colectas de dinero [donde luego] íbamos en el auto del rector a depositar lo recolectado al Banco Nación»,<sup>41</sup> según otra protagonista. Una maestra recordó que los estudiantes de primaria se destacaron en esa movilización solidaria: «se hacían colectas de alimentos. Con un grupo de docentes y algunos chicos, los llevábamos a la VII BA. En esa época teníamos a un integrante de la cooperadora escolar que trabajaba como personal civil en la VII BA y a veces nos llevaba las cosas él».<sup>42</sup> Estas acciones, nos sugieren que hubo un gran entusiasmo y movilización, inclusive por fuera de los muros escolares.

Otras de las actividades en los salones de clase, fue tejer bufandas y medias para destinarlas a Malvinas y vencer el frío subpolar reinante, así como también el envío de postales que buscaban alzar la moral de los conscriptos. Aquí es donde en base a la masculinidad y la femineidad de los jóvenes en las aulas, se observaron actitudes distintas frente a la guerra. Mientras que las mujeres se encargaron mayormente de tejer, redactar cartas y donar chocolates, los varones fueron más propensos a seguir el día a día de las batallas navales, aeronavales y demás cuestiones ligadas

<sup>39</sup> Circular N.º 53, cit.

<sup>40</sup> O. Graizer, cit.

<sup>41</sup> Entrevista a S. Helena, 10/12/2020.

<sup>42</sup> Entrevista a L. De Filippo, 10/11/2020.

al armamento y unidades de guerra con los que contaban los países beligerantes.

Las conversaciones de los varones eran sobre los Sea Harrier, el hundimiento de la fragata [HMS] Sheffield y el portaaviones que paraba en no sé dónde. Los barcos que se hundían. Y las chicas estaban más embarcadas en las cartitas y en los chocolates. Yo no recuerdo que un pibe que le haya escrito una carta a un soldado, sí de chicas.<sup>43</sup>

Sin embargo, habría que matizar estas imágenes que nos arrojan las biografías juveniles, ya que hubo estudiantes varones que se implicaron en la actividad de tejer, que las representaciones de la época adjudicaban por entero a las mujeres.

Tengo muy presente a las chicas tejiendo, se juntaban. [Pese a ello], nosotros [los varones] hacíamos el telar con el profesor Lobos de Actividades Prácticas. Les hacía crear a todos un telar. El telar cuadrado con clavos del que podías sacar bufandas. Pero las chicas, se pusieron a tejer cosas con las agujas. Había de todo, gente haciendo con el telar, gente con las agujas.<sup>44</sup>

A partir de estas evocaciones, puede apreciarse que ambos sexos se abocaron a la tarea de crear prendas que pudieran abrigar al frente, sin tener muy presente los imaginarios sociales en torno al género. Aunque sí fue mayoritaria la escritura epistolar de las adolescentes a las tropas.

## PERCEPCIONES Y SENTIDOS DE LA GUERRA EN ESTUDIANTES Y DOCENTES

El historiador Federico Lorenz, sostiene que el desembarco de abril no significó lo mismo para todos los argentinos, haciéndose necesario examinar en los sentidos otorgados. En lo concerniente al plantel docente, solo pudimos apreciar los sentidos conferidos, a través de las narrativas de los estudiantes. Van desde, respaldos, oposiciones y «silencios». Una estudiante proveniente de un hogar comunista, explicó

<sup>43</sup> P. De Marinis, cit.

<sup>44</sup> O. Graizer, cit.

Tengo grabado un desencanto [con el] profesor de Música emblemático, Silveyra que en 1979 le había ganado un juicio al gobierno militar porque lo habían echado cuando se quedó ciego y lo tuvieron que reinstalar. Nos hablaba barbaridades de la dictadura. El tipo se despachó con un discurso [en contra de la autoridad]. En el '82, en los días del conflicto viene a hablar el Rector sobre el tema en la clase y él se plegó al discurso nacionalista. Cuando terminó el conflicto, le dije: «yo no puedo creer que usted se haya prendido en esta». Y bueno, me dice «uno quiere creer en una gesta, una reivindicación y la verdad que sí, metí la pata».

Una profesora de Geografía, Salá. Que decía: «estos ingleses y bla...». Un sobrino o un vecino que quería mucho había caído prisionero de los ingleses y, para su sorpresa, lo habían tratado requetebién, le habían dado de comer cuando antes el pibe había estado muerto de hambre. Entonces vino hablando [alabanzas] de los ingleses porque lo habían tratado bien y habló maravillas, que eran unos señores.<sup>45</sup>

Podríamos aventurar que los docentes que se plegaron a la «gesta», lo hicieron por varios motivos: preservar su trabajo, el temor a represalias, o hasta para no ser señalados como «antipatria». También pudo haberse tratado de un sincero respaldo a la reivindicación soberana y, por lo tanto, a la guerra. Es que con la derrota de la dictadura y la transición democrática, se accedió a un mayor conocimiento de lo que había sucedido en las islas, tanto desde la prensa como desde las narrativas de los ex-combatientes. Muchas de las reflexiones *expost* se situaban dentro de los que habían sido «traicionados» en una causa considerada justa. En relación al segundo segmento, algunos docentes viraron desde de un patriotismo estrecho que construía una imagen maquiavélica de las tropas británicas, a reconocer en ellos soldados con auténtica empatía hacia los «soldaditos» argentinos.

Otras voces, ponen en primer plano la desazón de algunos docentes, sensaciones que compatibilizaban junto con la de tantos estudiantes:

<sup>45</sup> A. Garland, cit.



La única afectada por la guerra era la profesora de Psicología que era joven y en una clase llora, lo que nos produjo a varios, más angustia de la que teníamos. Lloraba por la guerra, era la única que se pronunció en el aula en contra, dijo «esto es terrible. Pienso todos los días y noches en los chicos que están allá» y nos quedamos todos congelados porque era la primera persona que lograba interpretar quizás lo mismo que sentíamos.<sup>46</sup>

Oponerse a la guerra constituyó, según Lorenz, un acto de valentía porque significaba ir en contra de una corriente de opinión dominante y cuestionar uno de los valores con mayor arraigo en la cultura republicana: la idea de patria.<sup>47</sup> Ocurre, que en los momentos bélicos, la población civil es exhortada a situarse en los binarismos de «aliado-enemigo», «patria y anti-patria», tanto por el Estado como por sus conciudadanos. Estos *mutis* a los que aluden estudiantes y docentes respecto a una toma de posición sobre la guerra, nos habilita a pensar que un sector de los profesores se opuso pasivamente a la guerra y el silencio funcionó como esa marca de disidencia.

Beatriz de la Fuente, profesora de Historia en la época de la guerra, no habló nada. A mí me contó «éramos un grupo de profesores que estábamos en contra guerra y no podíamos hablar». En realidad la mayoría de los profesores apoyaban a la dictadura militar, entonces no era un tema en sala de profesores de comentar la locura de los militares. Ella me dijo «ni una palabra, no abrimos la boca en toda la guerra».<sup>48</sup> Determinados relatos rememoran «opiniones individuales» de un docente de forma personal: «el profesor, vio en mi banco la carpeta de FMyC con los recortes de noticias de la guerra y me dijo «no creo que podamos ganarla, luchamos contra una potencia». Es el único recuerdo que tengo de un profesor dando su opinión y fue a mi persona, no a la clase».<sup>49</sup> Estas situaciones pueden pensarse, como una forma en la que la docencia intentó mantener una garantía de resguardo y no ser tachados de antipatrióticos, tanto por los directivos, como por la comunidad educativa.

<sup>46</sup> A. Llinares, cit.

<sup>47</sup> Federico Lorenz, *Las guerras*, 21-22.

<sup>48</sup> Entrevista a Silvia Sabbadini, 15/11/2020.

<sup>49</sup> B. Venditto, cit.

En la asignatura Inglés, en el marco de un fuerte brote antibritánico, de prohibición de canciones en ese idioma y del manto de «sospecha» que despertaba todo sesgo afín a ello, la autocensura de una docente se hizo presente. «Había una profesora de inglés, que antes de la guerra iba con un blazer y en el bolsillito tenía la bandera inglesa y después no la llevó más»,<sup>50</sup> además «la Sra. Resnicoff, dejó de usar un bolso de tela con la *Union Jack*, donde llevaba sus papeles».<sup>51</sup>

En relación a los sentidos mentados por los estudiantes durante la guerra, campeó en ellos, tanto una estructura de sentimiento de preocupación, angustia y tristeza, y también de algarabía y fulgor patriótico.

Yo estaba muy preocupado y angustiado. Había una incertidumbre, no era un tema de festejo: ¿y ahora cómo sigue? [Otros] chicos decían: «estamos [muy lejos] del mundo, no van a venir».<sup>52</sup>

Nos angustiamos, teníamos miedo, ni siquiera habíamos pasado la conscripción. Todos aterrorizados. En cualquier momento nos tiraban un bombazo. No era la plaza «si quieren venir, que vengan», era angustia.<sup>53</sup>

Un grupo muy reducido de chicos estábamos muy angustiados y el resto festejando, tiraban papelitos, todo el mundo alegre.<sup>54</sup>

Recuerdo que algunos chicos cantaban «el que no salta es un inglés», hacíamos unos pogos. Como una euforia de «que venga el principito». Así como todos saltando en la escuela y pendientes del barco que venía con el principito, «faltan tantos días y no se van a animar a venir».<sup>55</sup>

---

<sup>50</sup> E. Talpone, cit.

<sup>51</sup> Benvenuto, 5/2/2020.

<sup>52</sup> A. Vernengo, cit.

<sup>53</sup> A. Llinares, cit.

<sup>54</sup> G. Murrielo, cit.

<sup>55</sup> Entrevista a V. Glusman, 5/11/2020.

Así, se inscribieron múltiples sentidos estudiantiles en relación a la guerra y, con la profundización del conflicto, entraron en tensión con el sentimiento de patria que intentaba aplacar esos sentidos a contramano de la regla: «recuerdo peleas con mis compañeros. Me decían “¡Vos sos argentina! Entonces no te importa la Argentina y que los chicos se mueren peleando por el país”. Yo les decía, justamente como no quiero que mueran, no quiero que vayan».<sup>56</sup>

La cuestión de la escala local a la hora de estudiar cómo vivió la población civil la guerra en los diferentes sitios de Argentina, se vuelve medular. Por estar muy próxima al teatro de operaciones, entre otros motivos, en la Patagonia la preocupación por la guerra fue mayor que en centros urbanos como Buenos Aires. Los habitantes de la Patagonia podían sentir que en Buenos Aires se vivía «otra guerra».<sup>57</sup> Sin intentar establecer comparaciones forzadas, recordemos que Morón fue un distrito que tuvo la I y VII Brigadas Aéreas y sus actividades se intensificaron en la guerra. Tal es así, que estudiantes y docentes ensayaron planes de evacuación debiendo, en silencio y en menos de 5 minutos, desalojar las escuelas. Las sensaciones de temor vividos por los estudiantes en las aulas ante probables bombardeos de la aviación británica en Buenos Aires, ganaron gravitación en sus narraciones.

Estábamos preocupados porque hacíamos simulacros de bombardeos. Teníamos que correr hasta el subsuelo. Nos hicieron estudiar los protocolos, corríamos por las escaleras pero en orden y para no caerse y que los demás no se pisaran, cambiaron el orden de las divisiones. Los de 1° año abajo, los intermedios en el 2° piso y 5° estaba en las dos aulas del 3° piso. Eso era muy traumático, éramos los más chicos, los más protegidos, pero si pasaba de verdad nuestros compañeros más grandes no iban a llegar. Charlábamos después del simulacro que ojalá no pasara, que era poco probable. Los profesores nos hablaban de eso, de que era a título preventivo.<sup>58</sup>

<sup>56</sup> A. Garland, cit.

<sup>57</sup> Federico Lorenz, *Las guerras*, 84-87.

<sup>58</sup> M. Giovio, cit.

En efecto, el auscultamiento de estas biografías escolares nos brindan una pincelada de cómo fue vivida la guerra de Malvinas en esta escuela pública, donde el componente de la idea de patria fue un noción que atravesó a toda la comunidad escolar.

## POSGUERRA Y DESMALVINIZACIÓN: RELATOS Y POSICIONAMIENTOS EN EL «SILENCIO» (1984)

Tras la rendición del gobierno militar el 14 de junio, el Colegio Dorrego parece haber entrado en un silencio sepulcral en torno al tema Malvinas. Desde la cartera educativa y para clausurar toda interpretación en los estudiantes que se distanciara de la lectura oficial, se envió el siguiente documento:

El heroísmo es más valioso que la victoria la ocupación del 2 de abril fue un acto de recuperación como medida para afirmar derechos y no un acto de provocación [...] la afirmación de la unidad latinoamericana [...] Argentina, reserva moral y cultural de Occidente es más difícil demostrar integridad cuando se enfrenta a la adversidad que celebrar la victoria el sacrificio y el dolor nunca son en vano.<sup>59</sup>

El propósito era causar una actitud patriótica y acrítica, que despojara una posible catarata de impugnaciones a los hechos sucedidos. Según los relatos, tras la derrota «Viera dio un discurso de volver, que es transitorio, que es solo una batalla. En mi memoria está que fue el día en que cae Puerto Argentino. Entonces, todo era un repliegue para volver».<sup>60</sup> Las memorias son ambiguas respecto a la rendición argentina y el regreso al continente de los «chicos de la guerra». Una estudiante remarca «la rápida [vuelta de página] de un montón de gente. Estos militares [...] que nos llevaron a no sé dónde, que los pobres pibes».<sup>61</sup> Al ser conducida por una dictadura militar que fue derrotada, la guerra comenzaba a ser repudiada socialmente y, la misma sociedad que había apoyado esas operaciones, empezaba ahora a desresponsabilizarse. Los

---

<sup>59</sup> Decreto Ministerial N.º 749, 15/6/1982.

<sup>60</sup> O. Graizer, cit.

<sup>61</sup> A. Garland, cit.

estudiantes del Nacional de Morón hicieron propias las objeciones que proyectaba el conjunto de la sociedad en torno a los militares, al sentirse «estafados en su buena fe, del cálculo militar».<sup>62</sup> «Alguien escribió “Galtieri traidor» en la puerta de adentro del baño de hombres, donde algunos se juntaban a fumar. Escrito con tiza. No recuerdo que ningún profesor nos hablara de la guerra».<sup>63</sup> El conjunto de los relatos, ponen en órbita la meteórica «vuelta de página» que se le dio a un episodio que era preferible no problematizar. «Tengo la sensación de que se acabó. No seguimos hablando, se cambió, a otra cosa»<sup>64</sup> y, al tiempo que vino el alivio por el cese de la guerra, «a la semana ya estábamos de vuelta con el fútbol y el asado».<sup>65</sup> Para sobrellevar la derrota en la escuela, dos alternativas se complementaron. Una fue el silenciamiento en línea con la estrategia de un alicaído gobierno militar. La otra, el mundial de fútbol de España, que se presentó como una excusa perfecta para eludir la atención que antes mereció el apoyo a la guerra: «con el mundial la verdad que hablábamos [de eso] y la guerra había pasado a segundo plano».<sup>66</sup> Sin embargo, a fines del 82, también se había puesto en marcha la construcción del CE, con reuniones furtivas impulsadas por hijos de familias comunistas en el Club de Morón. La deslegitimación de los militares, produjo en el colegio una serie de hendiduras que progresivamente llevaron a un relajamiento del autoritarismo y a la reactivación política de un sector de los estudiantes. Con la rendición en Malvinas «empezamos a vengarnos de todos [los] que nos maltrataron tanto. El autoritarismo y la represividad de la vida cotidiana empezó a descongelarse».<sup>67</sup>

Tras el regreso democrático el asesor del presidente Alfonsín, Alain Rouquié, afirmó que si la Argentina quería consolidar la democracia era «imprescindible desmalvinizar», ya que continuar con el reclamo por el archipiélago justificaba la intromisión de las FF.AA. en la vida política y mantener la causa Malvinas conllevaba la posibilidad de su rehabilitación. El razonamiento prendió entre sectores pragmáticos de la política

<sup>62</sup> Federico Lorenz, *Las guerras*, 153-56.

<sup>63</sup> Entrevista a M. Larraquy, 10/11/2020.

<sup>64</sup> V. Glusman, cit.

<sup>65</sup> A. Llinares, cit.

<sup>66</sup> Entrevista a M. Campagno, 12/11/2020.

<sup>67</sup> P. De Marinis, cit.

y la intelectualidad argentina recayendo en la invisibilización e indiferencia para los veteranos y sus familias.

De esta manera y bajo el nuevo período democrático, el CE leyó la guerra, pero impregnados por el nuevo clima social, es decir, desde una perspectiva pacifista, democrática y con los DD.HH. como bandera. En sus análisis predominaba una fuerte denuncia al curso guerrerista del régimen tanto «contra la subversión», como a su papel desempeñado en las islas. Los testimonios de los propulsores del CE, puede alumbrarnos sobre las miradas de este complejo período

Desde la salida de la dictadura tomas la palabra y empezás a discutir la guerra desde otra perspectiva con mayor voz para expresarte. Y con esa separación más nítida, entre la dictadura sobre un hecho soberano, lo que significó la dictadura y la reivindicación sobre los hechos y los combatientes. Sí me acuerdo de escribir sobre el tema Malvinas en los aniversarios. Yo no sé si el 10-6 o el 2-4, como CE poníamos nuestra mirada [e] indiscutiblemente se incorporaba la crítica a la dictadura. Esos años estuvieron marcados por la consolidación de la democracia, los DD.HH.; el *Nunca más*. Después hubo una desmalvinización y la cabeza de nosotros estaba más puesta en la salida de la dictadura y la apertura democrática, que en la cuestión de la guerra de Malvinas.<sup>68</sup>

En la posdictadura, nuestra causa eran los DD.HH. Malvinas venía en el combo con Astiz.<sup>69</sup>

Estos elementos constituían un eje ordenador para el juicio a la Junta y la consolidación democrática. Con una influencia de la Federación Juvenil Comunista (FEDE) y el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ) liderado por Adolfo Pérez Esquivel, el CE emprendió sus primeras lecturas sobre lo que había significado la guerra. Las fechas «redondas» suelen ser momentos de recalentamiento de las memorias y el segundo aniversario de la guerra fue una ocasión.

---

<sup>68</sup> M. Sabatella, cit.

<sup>69</sup> P. de Marinis, cit.

El 2 de abril de 1982 las FF.AA. argentinas recuperan Malvinas. El pueblo argentino saludo enfervorizado la recuperación [...] y dio [una] solidaridad activa con la gesta. *Esta era una guerra imperialista y de rapiña por parte de los ingleses en tanto que era una guerra justa, defensiva e inscripta en los grandes lineamientos sanmartinianos.* La dictadura fue incapaz de llevar el triunfo [...], ya que en su seno predominaban elementos imperialistas [...]. Verdadero compromiso para nosotros, abonados por la sangre de la juventud argentina que logró la gloriosa gesta de la recuperación.<sup>70</sup>

No hay que olvidar que el PCA había apoyado la guerra, porque catalogó el acto de la dictadura como «antiimperialista».<sup>71</sup> Puede verse este influjo, en las posiciones de los integrantes del CE. Es interesante notar, como todavía costaba despojarse de la visión que había fundado la escuela pública, de pensar la recuperación «como gesta», de la muerte como «sacrificio fecundo» por la patria. Las categorías que se emplean para referirse a Malvinas, dicen mucho sobre cómo se pensó el conflicto. «Guerra» se diferencia de «gesta», ya que esta última tiene todo un componente épico implícito. Otra nota en *Cambio*, se refería a la actuación de algunos oficiales en la guerra y posguerra:

[En Malvinas] hubo gran cantidad de oficiales cobardes que abandonaron a los chicos en plena guerra [...], lejos de las lluvias, las bombas, y la muerte. Son los mismos que eran valientes para enfrentar a la subversión [...] Es el mismo oficial que asesinó al conscripto Omar Esperon el 29/7/1982, aquel que en el acto de Gimnasia y Esgrima de La Plata desenfundó su arma reglamentaria ante la cara de un ex-subordinado suyo que le recordó su cobardía en el sur. No queremos nunca más oficiales de esa calaña [...]. Debemos luchar unidos para preservar la democracia y hacer que se modifiquen las doctrinas militares, [...] no queremos un ejército represor de su pueblo. Queremos uno que pueda defender la soberanía nacional ante el imperialismo.<sup>72</sup>

<sup>70</sup> Sebastián Caffera, 5° 2°, *Cambio* N.° 1, Junio/1984, p. 12. El subrayado nos pertenece.

<sup>71</sup> Natalia Casola. *El PC argentino y la dictadura militar*. (Buenos Aires: Imago Mundi, 2015), 207.

<sup>72</sup> Daniel 5° 2°. *Cambio* N.° 1, Junio/1984, pp. 3-4.

Como asegura Lorenz, los cuestionamientos alrededor de Malvinas, se dieron en el contexto más amplio de la difusión de las atrocidades cometidas por la represión ilegal. La dualidad de Malvinas fue resuelta subrayando la falta de idoneidad profesional y el maltrato a los conscriptos que las denuncias iniciales e investigaciones oficiales, posteriormente demostraron. A su vez, hubo una homologación entre la juventud política víctima de la dictadura y los chicos de la guerra. Porque retóricamente había que sobredimensionar el mal que se estaba juzgando y un joven era «inocente». <sup>73</sup> Por otra parte, pueden verse las marcas y percepciones sociales que empezó a dejar un libro muy difundido, *Los chicos de la guerra* de Daniel Konh (1982). A partir del mismo, se conocieron muchos de los maltratos y vejámenes, que habían sufrido los «pibes» en Malvinas.

Una de las consecuencias en las islas fue que, en junio de 1983, el gobernador británico Rex Hunt y el mayor David Thorne confirmaron que se construiría un nuevo aeropuerto en Mount Pleasant que luego sería una Base Militar <sup>74</sup> y se estrenaría recién en 1985. La figura de Adolfo P. Esquivel (Premio Nobel de la Paz), resulto atractiva como modelo para muchos de los jóvenes alumnos del centro, que condenaban la violencia y los itinerarios armamentistas de las naciones. Así, se inscribió por ejemplo, la siguiente crítica a la Base Militar Mount Pleasant:

La instalación de una base nuclear de la OTAN en las Malvinas nos liga a los destinos de la misma y nos transforma en blanco de una posible 3° guerra mundial. Hoy la recuperación de nuestras islas se hace imperativo y vital para nuestro pueblo. <sup>75</sup>

En numerosos países, grandes manifestaciones reclaman [...] la destrucción de las armas nucleares; la Argentina tendría que sumarse a este pedido, y más aún, a partir de que se está instalando una base nuclear en nuestras islas Malvinas por parte de la OTAN. <sup>76</sup>

<sup>73</sup> Federico Lorenz, *Las guerras*, 158.

<sup>74</sup> Ernesto Picco, *Soñar con las islas. Una crónica de Malvinas más allá de la guerra* (Rosario: Prohistoria ediciones, 2020), 69.

<sup>75</sup> Sebastián Caffera, En *Cambio* N° 1. op. cit.

<sup>76</sup> Antonio Mazzieri, 5° 1°, *ibídem*, p. 11.



Insuflados por la etapa democrática abierta y las ideas pacifistas del SERPAJ y el Premio Nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel, los miembros del CE no escatimaron críticas hacia la política-militar de control en el Atlántico Sur llevada adelante por, en su visiones, el imperialismo británico. La instalación de una base militar con pretensiones más amplias que la sola seguridad de las islas, representaba una seria amenaza a la estabilidad mundial.

## CONCLUSIONES

En los meses que duró la guerra de Malvinas, la escolaridad pública se vio profundamente conmovida. Este artículo intentó reponer las experiencias transitadas por los múltiples actores del Nacional de Morón. Hemos podido observar cómo estos sujetos asistieron a una profunda malvinización y militarización de su vida escolar- la entonación de *Aurora* y la *Marcha de Malvinas*, donación de víveres, tejeduría de bufandas y escritura epistolar al soldado argentino; la exposición de mapas políticos que legitimaban a la guerra en conjunto con afiches con un marcado tono castrense, las actividades y evaluaciones- formaron parte de las baterías político-educativas de las que se sirvió la educación estatal en el contexto bélico para exhortar a los jóvenes al sostén de la guerra.

También detectamos un eje articulador en términos históricos de la escuela pública —contemplado en los relatos y la documentación— como lo fue el gran influjo de la idea de patria. Pues la misma sedimentó los sentidos estudiantiles y docentes ante la guerra, de forma tal que los distintos sujetos se colocaran en la posición argentina ante el conflicto, aunque, como hemos visto, se presentaron matices. Al mismo tiempo, esta idea-fuerza restringió los espacios para las disidencias sobre la forma en las que fueron recuperadas las islas. Por último, la insignia patria, entró en tensión con quienes no estaban dispuestos a apoyar la forma en la que debían restablecerse dichas islas, ante todo porque quienes la llevaban a cabo eran los mismos que desaparecían a sus propios ciudadanos. Algunos docentes se acoplaron por pragmatismo, otros marcaron su oposición callando y hay quienes con sinceras aspiraciones apoyaron dicho evento.

La etapa desmalvinizadora de posguerra y la caída en picada de la imagen del régimen militar, abrió una serie de mirillas en la institución que, progresivamente, implicaron un relajamiento del autoritarismo y el

reavivamiento político-estudiantil que había permanecido con cautela en la etapa previa. De este modo, comenzaron a expresarse de manera más abierta las críticas a la «aventura militar» en torno a la guerra de Malvinas, como así también su actuación en ella e impugnando su comportamiento «cobarde» para con los jóvenes conscriptos. En suma, este artículo intentó contribuir a un aspecto poco atendido por la historiografía sobre Malvinas: cómo fue vivida la guerra por la sociedad civil y, en particular, su comunidad educativa. Restan por explorar las implicancias más amplias de la guerra en la esfera educativa, su tratamiento en las aulas como fuera de ella, su forma de recordar, la relación de la escuela con aquellos jóvenes que fueron a pelear en nombre de la patria, entre otras cuestiones complejas que deberían abordarse.

### **Nota sobre el autor**

SEBASTIÁN F. PARIS es Profesor en Enseñanza Media y Superior en Historia por la Universidad de Buenos Aires y Maestrando en Historia Argentina y Latinoamericana por la misma Casa de estudios. Se dedica a estudiar el pasado reciente argentino en relación a las experiencias que atravesó la sociedad civil durante guerra y posguerra de Malvinas.

### **PERIÓDICOS LOCALES DE MORÓN CONSULTADOS**

*El Cóndor*  
*La Tribuna*  
*Cambio (CEMD)*

### **ARCHIVOS CONSULTADOS**

Archivo Histórico del Colegio Nacional Manuel Dorrego (AHCNMD)  
Comisión Provincial por la Memoria  
Instituto y Archivo Histórico Municipal de Morón

### **REFERENCIAS**

Cammarota, Adrián. *Somos bachiyeres: juventud, cultura escolar y peronismo en el Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969)*, Buenos Aires: Edit. Biblos, 2014.

- Canali, Mariela, Lucas Georgieff, Mariela Rametta y Graciela Sáez. *Malvinas: los ex combatientes*. Buenos Aires: Editado por Municipalidad de Morón, 2018.
- Casola, Natalia. *El PC argentino y la dictadura militar*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2015
- Farias, Matias, Cecilia Flachsland y Violeta Rosemberg. «Las Malvinas en la escuela: enseñar la patria». *Ciencias Sociales, Revista de la facultad de ciencias sociales (UBA)* 80, abril (2012): 38-49
- Guber, Rosana. *¿Por qué Malvinas?: de la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: FCE, 2001.
- Lorenz, Federico. *Las guerras por Malvinas (1982-2012)*. Buenos Aires: Edhasa, 2006.
- Lorenz, Federico. *Malvinas. Una guerra argentina*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 2009.
- Lorenz, Federico. *Todo lo que necesitás saber sobre Malvinas*. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- Pineau Pablo y Alejandra Birgin. «The Malvinas War: experiencing and remembering the conflict in Argentine schools». *Paedagogica Historica* 55:2 (2019): 314-333. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1534871>.
- Palermo, Vicente. *Sal en las heridas. Las Malvinas en la cultura argentina contemporánea*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 2007.
- Paris, Sebastián. F. «El Colegio Ward de Morón en una encrucijada. Entre la *pax orbis* y la guerra de Malvinas. Una aproximación desde sus memorias y fuentes documentales (1982)». Presentado en el *1° Congreso Latinoamericano de Historia ¡hacia la integración histórica! (virtual)*. Noviembre de 2020. La Paz, Bolivia.
- Picco, Ernesto. *Soñar con las islas. Una crónica de Malvinas más allá de la guerra*. Rosario: Prohistoria ediciones, 2020.
- Rodríguez, Andrea Belén «Por una historia sociocultural de la guerra y posguerra de Malvinas. Nuevas preguntas para un objeto de estudio clásico». *Revista PolHis* Año10, 20 (2017): 162-195.
- Romero, Luis, A. Coord. *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Argentina: Siglo Veintiuno editores, 2004.
- Winterberg, Yuri y Sonya Winterberg. *Los niños en la primera guerra mundial*. Buenos Aires: Ed. Crítica, 2015.



# LA ESCUELA NORMAL DE OAXACA. ACERCAMIENTO A LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SUR DE MÉXICO, 1890-1937

*Escuela Normal de Oaxaca. An approach to the history of teacher training in Southern México, 1890-1937*

Daniela Traffano<sup>a</sup>


Fecha de recepción: 30/10/2020 • Fecha de aceptación: 16/02/2022

**Resumen.** Al iniciar su devenir como nación independiente, México hizo de la educación uno de sus objetivos centrales en la meta de integrar a una sociedad heterogénea. En el estado de Oaxaca, estas intenciones llevaron a múltiples iniciativas y legislaciones que buscaron formar preceptores que llevaran la ilustración a todos los rincones de su agreste geografía; los planes chocaron casi siempre con la bancarrota de la administración y con múltiples conflictos políticos que impidieron la cristalización del esfuerzo. El presente trabajo analiza el periodo más estable de este complejo proceso, el que inicia en 1890 y concluye en un periodo turbulento, luego de los reacomodos revolucionarios, en 1937, cuando la entidad cedió la responsabilidad educativa a la federación.

**Palabras clave:** Historia de la educación; Formación de formadores; Educación y Estado.

**Abstract.** *At the beginning of its evolution as an independent nation, Mexico made education one of its central objectives in the goal of integrating a heterogeneous society. In the state of Oaxaca, these intentions led to multiple initiatives and legislation that sought to train preceptors who would take illustration to all corners of its rugged geography; the plans almost always collided with the bankruptcy of the administration and with multiple political conflicts that impeded the crystallization of the effort. The present work*

---

<sup>a</sup> Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Sierra Nevada 347, colonia Loma Linda, Oaxaca, Oaxaca, México 68024. danielat@ciesas.edu.mx  <https://orcid.org/0000-0002-3479-342X>

*analyzes the most stable period of this complex process, which begins in 1890 and ends in a turbulent period — under new arrangements brought about by the revolution —, in 1937, when the state ceded educational responsibilities to the federation.*

**Keywords:** *History of Education; Training of trainers; Education & State.*

## INTRODUCCIÓN

Al consumir el proceso de independencia del dominio español, en 1821, la incipiente nación mexicana se encontró con el reto de integrar moral y culturalmente a una gran cantidad heterogénea de individuos; esa era la premisa para la transformación de súbditos en ciudadanos, sobre todo en territorios provinciales apartados del centro político y económico, como Oaxaca, donde 90 por ciento de la población era indígena, distribuida en 17 identidades étnicas, cada una con su propia lengua, valores y costumbres. Para el naciente Estado y la élite criolla dirigente, la masa indígena era desconocida pero imaginada como bárbara y supersticiosa, y por ende oprimida y miserable.<sup>1</sup>

La construcción y el desarrollo de un sistema público de educación se consideraron entonces indispensables para enfrentar tal reto; con el tiempo, se pensó que decretar que la educación básica debía ser obligatoria, gratuita y laica, garantizaría continuidad y consistencia al cambio anhelado. Para lograrlo se hizo indispensable formular un marco legal y crear un aparato escolar que asegurase la difusión de la enseñanza elemental y que, al mismo tiempo, propiciase la homogeneización de los saberes a impartirse. En este contexto debemos de ubicar los orígenes de la profesión docente. Es decir, cuando el mundo intelectual occidental se hizo consciente de que la enseñanza, que hasta ese momento había sido más bien empírica y poco científica, obligaba a quienes la ejercían a tener destrezas, saberes y habilidades específicas, debidamente certificadas por un título oficial. Ya no se trataba de tener el conocimiento, sino también de saberlo transmitir.

---

<sup>1</sup> Daniela Traffano, «Ignorancia e incivilización, o miseria y despotismo. Pueblos indígenas y escuelas de primeras letras vistos desde el poder estatal en Oaxaca, México, 1825-1899», *History of Education & Children's Literature*, IX, no. 2 (2014): 361.

Este cambio en la concepción del «docente», que se dio de manera paulatina a lo largo del todo el siglo XIX, implicó hacer frente a la necesidad de una formación especializada que se resolvió en las escuelas normales, instituciones escolares que gradualmente fueron adquiriendo consistencia y especificidades.

El presente texto aborda la historia de la escuela normal de varones del estado de Oaxaca,<sup>2</sup> entre las últimas dos décadas del gobierno de Porfirio Díaz —líder que consolidó el carácter liberal del Estado en su régimen de más de treinta años (1876-1911), que fue depuesto por la revolución de 1910— y el ocaso del régimen de Lázaro Cárdenas, presidente que estableció las características del régimen posrevolucionario. Una historia que empieza en los años noventa del siglo XIX con la introducción del sistema rebsamiano al contexto educativo de la entidad, y acaba con la entrega de la administración escolar estatal a la federación, en 1937. El contexto que nos ocupa es esencialmente urbano y determinado por los sucesos que definieron el devenir de Oaxaca bajo las gestiones de los últimos gobernadores de orientación porfirista, los conflictos traídos por la revolución, el régimen de la soberanía, las ocupaciones de los serranos, los fenómenos telúricos y las empobrecidas administraciones posrevolucionarias. Nos interesa presentar cómo la institución destinada a la formación de un magisterio que pudiera, de alguna manera, solventar la extensa carencia estatal de profesores, sorteó los acontecimientos históricos locales que en todo momento determinaron las condiciones de su existencia, desarrollo y presencia en la sociedad oaxaqueña. Para eso se recurrió a fuentes primarias (documentales y hemerográficas) que permiten un acercamiento al desarrollo institucional de la escuela normal, a textos inéditos sobre las temáticas y a tesis de grado que, en el último lustro, han nutrido la investigación y la historiografía regional relativa a la historia de la educación y, más específicamente, a la formación del magisterio en la entidad.

---

<sup>2</sup> Estado libre y soberano de Oaxaca es la denominación legal dado a esta antigua provincia ubicada al suroeste de México. Su densa geografía montañosa incidió por siglos en su aislamiento del centro político y también favoreció la sobrevivencia más o menos libre de su amplia diversidad étnica y lingüística.

## ANTECEDENTES: LA FORMACIÓN DE PROFESORES ENTRE 1824 Y 1889

En la Oaxaca independiente, la historia de la enseñanza empieza en 1824 cuando el congreso constituyente decretó la apertura de una *Escuela Normal de Enseñanza Mutua* para la formación de maestros que pudieran propagar este método a los demás pueblos de la entidad. El gobierno estatal había preparado la iniciativa enviando a la ciudad de México al joven Manuel Orozco, para instruirse en la Escuela Normal de la capital.<sup>3</sup>

De regreso a Oaxaca, el ya profesor Orozco quedó al frente de la *Escuela Normal de Enseñanza Mutua* del estado de Oaxaca, ubicada en la ciudad capital de este estado. Esta se sostendría con las contribuciones voluntarias de los miembros de una Sociedad de Amigos de los Niños, creada *ex profeso*. La Normal debía de atender también a niños de los pueblos del interior del estado, quienes recibirían gratuitamente la enseñanza y todo lo necesario para su instrucción, teniendo que costearse solamente sus alimentos y habitaciones.

Este primer proyecto educativo no prosperó y, para 1832, el gobernador informaba que la Normal sobrevivía gracias al cuidado y constancia de su preceptor, pero que los socios se habían reducidos a dos y que había resuelto su incorporación al Instituto de Ciencias y Artes. En ese momento a la escuela asistían 176 niños.<sup>4</sup>

Para 1856, los estudiantes organizados en clases a la manera del método mutuo estudiaban lectura, escritura, aritmética, doctrina cristiana, gramática castellana y urbanidad. Marcos Pérez, el director del Instituto de Ciencias y Artes, informaba que para ese año la escuela contaba con 230 alumnos, «instruidos en lo posible con el método lancasteriano».<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> La Escuela Normal de la ciudad de México fue una institución privada fundada en 1823 por la Compañía Lancasteriana, promotora del sistema de enseñanza mutua creado por Joseph Lancaster y Andrew Bell; su existencia fue corta: se abrió en la segunda mitad de 1823 y en febrero de 1824 ante la falta de estudiantes, promovió cursos de seis meses, impartidos «en las noches durante cuatro meses y dos más de práctica en una escuela para adultos». Luz Elena Galván Lafarga, *Derecho a la educación* (México: Secretaría de Gobernación, Secretaría de Cultura, INEHRM, IJ-UNAM, 2016), 66.

<sup>4</sup> Gobierno del Estado de Oaxaca, *Memoria administrativa* (Oaxaca: 1835), 10.

<sup>5</sup> Javier Sánchez Pereyra, *Cassiano Conzatti, un hombre entre dos pasiones* (Oaxaca: Ex-Alumnos de la Normal Urbana de Oaxaca, Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, S.C., 2001), 60.



No queda registro de la trayectoria de los estudiantes de esta primera Normal; Sánchez Pereyra asegura que las primeras generaciones que escogieron ser profesores desaparecieron del escenario público, hasta que a principios de la década de 1850 «abandonaron su estado larvario» cuando por iniciativa del gobierno se abrieron nuevas instituciones educativas de enseñanza elemental.<sup>6</sup>

Entre 1847 y 1852, Benito Juárez —personaje que tendría un peso protagónico en la historia nacional en los siguientes años—<sup>7</sup> fue gobernador del estado cuatro veces. Entre las iniciativas que propuso durante su administración destacan las relacionadas con la educación pública. Juárez lamentaba la baja concurrencia de los niños a las escasas escuelas en el estado y la falta de preceptores que tuviesen la instrucción y la dedicación que se requería. Para aliviar esta carencia, el 19 de agosto de 1850 publicó un decreto en el que mandaba establecer escuelas normales en el estado.<sup>8</sup>

El documento disponía la apertura de normales en todas las cabeceras de los departamentos y partidos de la entidad. A pesar de su nombre, en realidad los nuevos establecimientos no pasaban de ser escuelas de instrucción primaria que aceptarían jóvenes destinados a recibir nociones de lectura, escritura, sumas y restas, el catecismo de la doctrina católica, el catecismo político, elementos de urbanidad y gramática.<sup>9</sup> Las normales que se anhelaban no se lograron y, para 1851, Juárez explicaba al Congreso que no se habían podido establecer en todas las cabeceras de partido porque había pueblos que no podían sostener a los establecimientos u otros que no podían costear la manutención de los alumnos en las cabeceras o entregar la dotación del preceptor. Pese a los problemas de financiamiento, para 1852 se reportaban escuelas normales en: Villa Alta, Choápam, Zochila, Ixtlán, Nochixtlán, Ejutla, Ocotlán y Yau-tepec.

<sup>6</sup> Sánchez Pereyra, *Cassiano Conzatti*, 72.

<sup>7</sup> Benito Juárez, presidente de la República en varias ocasiones entre 1858 y 1872, encabezó la lucha por imponer un régimen liberal, causa que finalmente cristalizó en la Constitución de 1857, defendida durante la Guerra de Reforma (1858-1860), contra la facción conservadora, y luego contra la invasión francesa que pretendió imponer un Imperio, el cual fue derrotado en 1867.

<sup>8</sup> Decreto. Establece Escuelas Normales en el Estado. 19 de agosto de 1850.

<sup>9</sup> Colección de Leyes, Decretos, Reglamentos y disposiciones sobre Instrucción Pública (Oaxaca: Imprenta del Estado, 1894), 89-91.

En diciembre de 1860, el gobernador interino Ramón Cajiga promulgó una nueva *Ley Orgánica de la Instrucción Pública y del Instituto del Estado*, la cual sustituía la de 1825. Abarcaba tanto la instrucción primaria que se impartía en las escuelas de primeras letras y en las normales de los partidos, como la instrucción superior y facultativa que se impartía en el Instituto de Ciencias y Artes del Estado (ICAEO). La nueva ley creaba una Dirección de Instrucción Pública del Estado, integrada por el director y los catedráticos del ICAEO, con las tareas, entre otras, de vigilar los establecimientos públicos, cuidando del fomento, la exactitud, la uniformidad y la reglamentación de la enseñanza.

A los pocos meses de la publicación de esta ley, en octubre de 1861, el Congreso daba a conocer un nuevo decreto que definía la enseñanza primaria elemental gratuita y obligatoria y la responsabilidad de los ayuntamientos para su financiamiento. El artículo 15 cesaba a «las escuelas normales existentes en los distritos», destinando los alumnos y los útiles a las escuelas municipales de las respectivas cabeceras.<sup>10</sup>

El mismo decreto establecía la creación de la *Escuela Central Normal de Instrucción Primaria* bajo la protección y vigilancia de la Dirección de estudios, que también debía administrar los fondos necesarios para su existencia y mejoramiento. La escuela recibiría jóvenes de los distritos que solicitasen estudiar, los cuales serían aceptados en un régimen de internado y mantenidos por la Dirección. En el mismo internado serían aceptados otros estudiantes en condiciones de pagar la pensión; finalmente la escuela aceptaba también alumnos externos. La normal quedaba a cargo de un preceptor que fungía también de director y de dos ayudantes, todos designados por el gobierno a propuesta de la Dirección. Pese a la palabra *Normal* en su denominación, la iniciativa, nuevamente no pasaba de ser una escuela de instrucción primaria en donde jóvenes alumnos, a lo largo de tres años, recibirían lectura, escritura, gramática, aritmética, elementos de geografía e historia nacional, dibujo lineal, Instrucción cívica y moral, calculo legal de pesos y medidas.<sup>11</sup> La escuela se instaló en el ex convento de San Francisco para pasar al siguiente año al edificio del ex Palacio Episcopal; con esta acción el proyecto de educación pública «normalista» volvía a centralizarse.

<sup>10</sup> Francisco José Ruiz Cervantes, *La educación oaxaqueña en sus leyes* (Oaxaca: IEEPO, 2001), 27-30.

<sup>11</sup> Colección de Leyes, Decretos..., 207-208.

La *Escuela Central Normal* fue inaugurada el 6 de diciembre de 1862 por el gobernador Cajiga. En su discurso para la ocasión apuntaba que con esta «nueva fuente de luz», un «nuevo germen de cultura», se daba «una prueba solemne del deseo [...] de engrandecer y fecundar el estado» reafirmando así la voluntad y el compromiso políticos del gobierno con la instrucción pública.<sup>12</sup> También hay noticias que desde los distritos de Ixtlán, Coixtlahuaca, Juquila y Ejutla estaban llegando los primeros estudiantes internos de dotación.<sup>13</sup>

Los acontecimientos bélicos, la intervención francesa y la toma de Oaxaca por Bazaine, determinaron el cierre de la *Central Normal* a los pocos meses de su inauguración. Es probable que la primera generación de estudiantes ni siquiera pudiera completar su ciclo de estudios. Sin embargo, el proyecto fue un antecedente novedoso e importante en el proceso de construcción del sistema público de educación local.

Hasta 1883, bajo la dirección de Demetrio Martínez Navarrete, se retoma el proyecto de formar profesionales de la educación y se establece una *Escuela Normal Moderna*. La renovada normal se proponía formar maestros que llevarían a cabo su práctica en una primaria anexa y presentaba novedades muy interesantes en cuanto a organización y principios de trabajo. En primer lugar, ya no se proponía como un internado, porque tampoco se planteaba cobijar y formar jóvenes provenientes de los distritos para que después volvieran a sus comunidades. La «modernidad» no permitía distinciones de razas, etnias o de necesidades. Ahora, con más precisión, los aspirantes recibirían educación superior; para eso serían admitidos solamente jóvenes de 19 o 20 años de edad que acreditaran su instrucción de primeras letras. El Estado ofrecía a los seleccionados una pensión que recibirían solo si podían demostrar tener una conducta intachable y garantizar la presencia de un fiador.<sup>14</sup>

Aquí los futuros maestros recibirían todo lo necesario para formar ciudadanos funcionales a los proyectos del progreso y la modernidad

<sup>12</sup> *La Victoria*, 9 de enero de 1862.

<sup>13</sup> Sánchez Pereyra, *Cassiano Conzatti*, 99.

<sup>14</sup> Miriam Cruz Reyes, «Formar maestros en Oaxaca durante el Porfiriato. La Escuela Normal Moderna de Profesores de Oaxaca 1883-1890» (Tesis de maestría, CIESAS, 2017), 76-78.

para que, «comprendiendo los sagrados deberes que les impone la investidura de directores de la juventud, puedan llenarlo cumplidamente».<sup>15</sup> La institución quedó entonces establecida en el palacio del ex Obispado, bajo la dirección del mismo Martínez Navarrete. En esta recibirían su preparación los jóvenes «practicantes» que deseaban ser profesores, y enseñanza elemental los niños matriculados en la primaria anexa.

La *Normal Moderna* no sobrevivió a su escasa eficiencia en cuanto a egresados, a las críticas locales, al creciente impulso desde el centro de la República para uniformar planes y programas de estudio de todas las escuelas a nivel nacional y a la renovación didáctico-pedagógica que avanzaba desde Veracruz.

En 1889, el nuevo gobernador, Albino Zertuche, impulsó iniciativas importantes para el desarrollo de la educación en la entidad, entre ellas la participación en el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública convocado por el Presidente de la República para el 1.º de diciembre del mismo año y la expedición de una nueva Ley de Instrucción Primaria.

La ley de 1889 traía muchas novedades. En cuanto a los maestros, desde ahora, «para obtener el título honroso de profesor de Instrucción Primaria» debían comprobar debidamente haber «hecho estudios y práctica en la Escuela Normal de barones [*sic*] o, mientras se instalaba la de mujeres», y debían haber cursado cuando menos las materias correspondientes a la clase de profesorado que querían ejercer.<sup>16</sup> Estas disposiciones se complementaron con una cláusula que obligaba a los jóvenes pensionados por el Estado a prestar sus servicios por cinco años en los planteles que el Gobierno designase.<sup>17</sup> Sin embargo, el rendimiento y el número de egresados de la normal no satisfizo las expectativas estatales.

## LA NORMAL ENTRE 1890 Y 1937

En mayo de 1890, el general Gregorio N. Chávez fue nombrado gobernador y, siguiendo la política de su antecesor, pronto se interesó en los problemas educativos de la entidad. En cuanto a la formación de

<sup>15</sup> Gobierno del Estado de Oaxaca, *Memoria administrativa* (Oaxaca: 1876).

<sup>16</sup> *Memoria administrativa* (Oaxaca: 1889).

<sup>17</sup> Colección de Leyes, Decretos..., 192.

profesores, Chávez tomó la decisión de solicitar al gobernador de Veracruz el envío de un comisionado que pudiera implementar las ideas pedagógicas que habían dado vida a la reforma escolar de aquel estado.<sup>18</sup> El profesor Victoriano A. Flores, que se había formado en los cursos impartidos por Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen, llegó a Oaxaca ese mismo año y, encargado de reorganizar la *Escuela Normal* de la entidad, recibió el nombramiento de director el 26 de agosto. Con esta entrega, el proyecto de Martínez Navarrete había llegado a su fin, abriendo paso a las posteriores intervenciones y reformas promovidas e implementadas por Rébsamen y sus discípulos.

La gestión del profesor Victoriano Flores al frente de la normal solo duró ocho meses; en abril de 1891 falleció luego de una complicada cirugía. Sin embargo, su breve liderazgo encaminó los derroteros de la nueva institución encargada de preparar profesores.

Al parecer, el bajo desempeño de los alumnos de la normal había sido una de las principales preocupaciones del profesor Flores. Eso indica el bosquejo de reglamento de admisión de alumnos pensionados publicado por decreto del gobernador Chávez el 21 de noviembre de 1890. El reglamento, de 17 artículos, ponía acento en la disciplina, pues establecía que la acumulación de más de 30 faltas, tener bajo rendimiento académico o reprobar alguna asignatura serían motivos suficientes para que los alumnos perdieran su pensión. A diferencia del reglamento anterior, en este se definió que la subvención otorgada a los futuros maestros no era ya un medio para apoyarlos en sus estudios sino un «estímulo y un premio a la aplicación». De igual forma, se estableció que el principal criterio de eficiencia sería el número de estudiantes egresados, un claro intento de enmendar las fallas criticadas a la *Normal Moderna* en los años previos.<sup>19</sup>

El 18 de diciembre de 1890, en un nuevo decreto, el gobierno del estado publicaba el *Reglamento de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria*, el cual oficializaba el nuevo nombre de la institución,

<sup>18</sup> El gobernador de Veracruz Juan de la Luz Enríquez había impulsado con éxito la formación de una academia normal de formación de profesores para ocupar las escuelas que obligatoriamente debían abrirse en todas las comunidades de la entidad; los artífices de tal proyecto eran Enrique C. Rébsamen, un profesor suizo que llevaba varios años viviendo en México y participando de la discusión pública sobre educación, desde una perspectiva liberal, y Enrique Laubscher, profesor de origen alemán que llevaba varios años dirigiendo una escuela modelo en Orizaba, Veracruz.

<sup>19</sup> Cruz Reyes, «Formar maestros en Oaxaca», 126.

acorde a los resolutivos de los dos congresos de instrucción pública inspirados por la pedagogía de Rébsamen. Lo más destacado del reglamento era que la duración total de los cursos aumentaba de tres a cinco años. Los estudios se dividían en dos periodos: el primero de tres años para la carrera de profesor de primaria elemental y el segundo, de dos años, para profesor de primaria superior.

En el primer año del primer periodo, los alumnos de la Escuela Normal de Profesores debían cursar: antropología pedagógica, español, francés, aritmética, álgebra, geografía, teneduría de libros, caligrafía, dibujo, música vocal y gimnasia. En el segundo año cursaban las mismas materias, excepto teneduría de libros, y se sumaba historia e historia natural. Para el tercer año se cursaba: pedagogía, higiene escolar, español, inglés, geometría, historia natural, mecánica, geografía, historia, dibujo, música vocal y gimnasia.

El segundo periodo comenzaba con un año de fortalecimiento de las mismas materias del periodo previo. En el segundo y último año de formación se agregaban asignaturas más especializadas: instrucción cívica, economía política, lógica y moral, pedagogía, gramática general y literatura, trigonometría, física, química e historia.<sup>20</sup>

La influencia de Rébsamen, palpable ya en este plan de estudios, formaba parte de un proyecto nacional encaminado a establecer un nuevo orden, tanto en lo político y económico, como en lo social y educativo. Oaxaca era, en ese sentido, una prioridad para el proyecto educativo, y el gobierno del general Chávez no escatimó recursos para apoyar a la nueva normal. El profesor Flores solicitó, y obtuvo, 1,537 pesos para «muebles, utensilios y materiales» destinados a la primaria anexa para las prácticas de los estudiantes de la normal; además solicitó 1,417 pesos anuales para el pago de catedráticos y 600 pesos anuales para el sueldo del director de la primaria anexa.<sup>21</sup>

La muerte del profesor Victoriano Flores truncó este naciente esfuerzo. La *Escuela Normal de Profesores* quedó a cargo de un director interino —Eliseo Juan Granja, egresado de la Escuela Modelo— hasta la llegada de

<sup>20</sup> Cruz Reyes, «Formar maestros en Oaxaca», 127.

<sup>21</sup> Cruz Reyes, «Formar maestros en Oaxaca», 128-129.

tres personajes que le darían su configuración definitiva para el resto del Porfiriato: Enrique Rébsamen, Cassiano Conzatti y Abraham Castellanos.

En julio de 1891, el gobernador Chávez emitió un acuerdo oficial en el que estableció que «careciendo el Estado de personas competentes en el ramo, se nombra al C. Enrique C. Rébsamen, cuyos conocimientos son notorios, reorganizador de la referida Escuela é implantador del Sistema Normalista de Oaxaca».<sup>22</sup> Rébsamen llegó a Oaxaca a finales del julio de 1891, acompañado de dos de sus discípulos: Conzatti y Castellanos, nombrados respectivamente director y subdirector de la *Escuela Normal de Profesores*.

El trabajo de Enrique Rébsamen se desarrolló de julio a septiembre y se tradujo en un informe para la reorganización de la *Normal de Profesores*. Este documento, en palabras de Sánchez Pereyra (2015:205), «constituye no solamente un cuerpo doctrinario educativo, sino, sobre todo, la base misma para desplantar la ley educativa» de 1893; completado el diagnóstico y el proyecto, Rébsamen regresó a Veracruz. El *Informe sobre la reorganización de la Escuela Práctica anexa a la Normal de Profesores del Estado de Oaxaca presentado al Gobernador del mismo, General Gregorio N. Chávez por Enrique C. Rébsamen*, consta de tres apartados. El primero se dedica a describir la reorganización de la Escuela Primaria anexa y la forma en que debe funcionar. El segundo lo dedica a proponer una nueva organización de las escuelas primarias en todo el estado que concentre las escuelas «perfectas» en las ciudades y las «económicas» en los poblados más alejados de las áreas urbanas; la organización *perfecta* era aquella en que un profesor se encargaba de un único grado o sección de los seis en que se dividía la educación primaria, mientras que en la *económica* un profesor dirigía simultáneamente dos secciones o grados. El último apartado establece una especie de reglamento de la Primaria anexa: clasificación de los alumnos, el reparto de las secciones o grados entre los profesores, la organización programática, exámenes, disciplina, distribución del tiempo, etcétera.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Secretaría de Gobierno del Estado de Oaxaca. «Acuerdo oficial del ejecutivo, se nombra a Enrique C. Rébsamen reorganizador de la Escuela Normal», 8 de julio de 1891, Archivo Javier Sánchez Pereyra, Oaxaca.

<sup>23</sup> Enrique Rébsamen. *Informe sobre la reorganización de la Escuela Práctica anexa a la Normal de Profesores del Estado de Oaxaca presentado al Gobernador del mismo, General Gregorio N. Chávez por Enrique C. Rébsamen* (Oaxaca: Imprenta del Estado, 1891).

La Primaria anexa tendría una organización económica, pues esa sería la condición de la mayoría de las escuelas de la entidad según el proyecto de Rébsamen. Asimismo, se concibió como «campo experimental» en vez de «laboratorio pedagógico», es decir, que fuera un espacio en el que los futuros profesores contrastaran la teoría recién aprendida con las dificultades de la enseñanza práctica. Una de las primeras medidas de la nueva institución fue la compra de una campana y de cuatro relojes, instrumentos importantes para regular con precisión la duración de las actividades y conformar el orden escolar que oficialmente comenzó a regir el 7 de septiembre de 1891.<sup>24</sup>

La gestión de Conzatti, al frente de la normal, y de Castellanos en la primaria anexa satisfizo al gobernador, quien en 1893 autorizó una ampliación del presupuesto y de la planta docente de la normal. La Ley Reglamentaria de Instrucción Primaria, firmada el 1.º de abril de 1893, fue la cúspide del proyecto educativo rebsamiano en Oaxaca y acabó por asentarlo. La legislación por primera vez establecía el carácter obligatorio, gratuito y laico de la enseñanza primaria, e incluía educación parvularia y también para adultos. En el caso de la primaria para niños y niñas se dividió esta formación en dos niveles: elemental, que incluía los primeros cuatro años, y superior, de dos años; también retomaba la definición de Rébsamen de escuelas perfectas y económicas.

Asimismo, la ley creó instancias académicas para la actualización del profesorado, a la que denominó Conferencias Pedagógicas y Juntas de Instrucción, una central en la ciudad de Oaxaca y auxiliares en cada cabecera de distrito; de acuerdo con Sánchez Pereyra (2015:155-156), el objetivo de estas juntas era involucrar a los docentes de la Normales y a intelectuales distinguidos para «orientar el rumbo de la instrucción pública».<sup>25</sup>

La *Normal de Profesores* bajo la dirección de Cassiano Conzatti cumplió las expectativas de la élite política de Oaxaca en la medida en que se adhería a las ideas dominantes de modernidad y racionalidad científica. Sin embargo, su gestión no fue apoyada en forma unánime; los

<sup>24</sup> Cruz Reyes, «Formar maestros en Oaxaca», 133.

<sup>25</sup> Javier Sánchez Pereyra, Punto y aparte. Las instituciones oaxaqueñas responsables de formar preceptores, su origen, tránsito hacia el siglo veinte (Oaxaca: manuscrito inédito).



responsables del proyecto de la antigua *Normal Moderna*, cortada abruptamente en 1890 para dar paso al proyecto de inspiración rebsamiana, mantuvieron una posición crítica que en varios momentos tomó visos de conflicto a lo largo de las siguientes dos décadas.<sup>26</sup>

El catedrático de la *Normal de Profesores* Manuel Brioso y Candiani, quien había participado también en la *Normal Moderna*, destacó las bondades de la nueva etapa y su modelo pedagógico:

Lo que es pedagógico es científico [...]. La Escuela Normal tiene defectos y vacíos que [...] esperamos desaparecerán con el tiempo y mientras más discutan jacobinos, científicos y clericales sobre la importancia de las instituciones justas en relación con un pueblo en que abundan los analfabéticos; pero mientras esto sucede, nosotros vamos a sostener su vitalidad, convencidos, como estamos, de la importancia que para Oaxaca tiene, y anhelando convertir especialmente á los catedráticos y alumnos del Instituto en partidarios de una institución liberal, democrática y progresista, á la que, si aún no se le ama, es porque aún no se le comprende.<sup>27</sup>

Aquejado de los excesos de su tiempo —enciclopedismo, reducción de lo científico a una metodología pedagógica impuesta mecánicamente—, el modelo rebsamiano tuvo la virtud de integrar a Oaxaca a un modelo educativo nacional en ciernes y, por ende, hacerlo partícipe de una discusión nacional sobre lo que significaba formar maestros y sobre las dificultades que estos enfrentaban en su labor docente en cada región del país. El impulso nacional se reflejó localmente en un apoyo sin precedente dentro de un contexto político y económico en permanente escasez de recursos. Entre 1891 y 1895 el gobierno local entregó a la *Normal de Profesores* 59,770.20 pesos; una inversión defendida por Brioso y Candiani con la siguiente frase: «más cuestan los abogados, los médicos y los ingenieros, y no tienen en la época moderna la significación de los maestros».<sup>28</sup>

<sup>26</sup> En 1895 los dos grupos se enfrascaron en una polémica en sendos diarios oaxaqueños. Una descripción detallada puede encontrarse en Sánchez Pereyra, *Punto y aparte*, 376-381.

<sup>27</sup> Manuel Brioso y Candiani, «Dice el señor Sánchez», *El gladiador*, 18 de agosto de 1895.

<sup>28</sup> Manuel Brioso y Candiani, «A La Libertad no le importa», *El gladiador*, 7 de agosto de 1895.

Respecto de la *Normal Moderna*, la encabezada por Conzatti, presentó una eficiencia mucho mayor; en sus primeros cuatro años logró graduar a 14 profesores. Para 1910, cerrado el ciclo de Conzatti, la normal pudo presumir la titulación de 103 profesores.<sup>29</sup>

En 1901 se reformó el plan de estudios de la *Normal de Profesores* para agregar un año adicional de formación para profesor de instrucción primaria elemental; la carrera de profesor de primaria superior se mantuvo en dos años adicionales. La modificación se decidió —explicó el gobernador Martín González— «buscando la mejor distribución de las materias en los cuatro años escolares, a fin de que, sin recargar más las asignaturas anuales a los alumnos, el aprendizaje sea más completo». <sup>30</sup> Quizá la reforma quiso fortalecer la formación de los egresados de la carrera con mayor demanda, pues de acuerdo al balance citado del profesor Conzatti, solo uno de los 62 egresados, hasta 1902, había optado por formarse como profesor de primaria superior.

## CRISIS Y DESAPARICIÓN DE LA NORMAL DE PROFESORES

La prolongada gestión de Cassiano Conzatti al frente de la *Escuela Normal de Profesores* concluyó en 1909. A lo largo de este periodo de dieciocho años, Sánchez Pereyra ubica tres etapas: la de la «construcción teórica práctica» de la normal, la de su institucionalización y, finalmente, la de su desgaste. La última etapa abarcaría prácticamente los primeros años del nuevo siglo y estuvo marcada en lo administrativo por «la deserción de alumnos y las inasistencias de los profesores» y en lo político por las diferencias con el gobierno de Emilio Pimentel.<sup>31</sup>

El estancamiento del proyecto educativo no solo se reflejó en el día a día de la *Normal de Profesores*, sino también en el compromiso gubernamental. En 1904, el gobernador Pimentel ideó una Gran Comisión encargada de revisar las leyes de instrucción primaria y normal, integrada por profesores normalistas (Conzatti entre ellos) y profesionistas del Instituto de Ciencias y Artes. Tal comisión planteó una interesante

<sup>29</sup> Sánchez Pereyra, *Cassiano Conzatti*, 226-229.

<sup>30</sup> Memoria administrativa (Oaxaca: 1901).

<sup>31</sup> Sánchez Pereyra, *Cassiano Conzatti*, 145-146.

discusión en torno a un nuevo plan de estudios para las normales del estado, por primera vez con un enfoque que abarcaba tanto la formación de profesores como de profesoras. El resultado fue una propuesta de reglamento que incluía agregar un año de estudios preparatorios previos al ingreso a las normales para fortalecer los conocimientos de lengua nacional, aritmética, ciencias físicas y naturales, geometría y geografía; también establecía requisitos para el ingreso de alumnos y de catedráticos. Finalmente, apuntaba ya a la posibilidad de fusionar en una sola normal mixta a las dos existentes:

En el Estado solo deberá haber una institución para la enseñanza Normal, en la que cursarán los alumnos y las alumnas que aspiren al título de Profesores y Profesoras de Instrucción Primaria. [...] Mientras no se haga la fusión de las dos Escuelas Normales en una sola se sujetará a esta Ley la actual Escuela Normal para Profesoras.<sup>32</sup>

A pesar del esfuerzo, el trabajo de la Comisión no resultó en ninguna iniciativa legislativa y siguió rigiendo la ley de 1893.

Tras la salida de Cassiano Conzatti, la *Escuela Normal de Profesores* quedó a cargo del profesor Francisco Vázquez, egresado de la misma. Su gestión sería la última de este proyecto que enfrentaría su periodo más turbulento e inestable hasta su abrupto y definitivo cierre el 3 de marzo de 1916.

La fuerte sacudida política vivida en todo el país entre 1910 y 1911, con la revolución de Francisco Madero que concluyó con la renuncia del presidente Díaz y el fin de sus treinta y tantos años de dominio, dejó en Oaxaca una prolongada inestabilidad y el surgimiento de nuevos actores políticos, varios de ellos formados en el seno del proyecto normalista rebsamiano. En 1911 el recién electo diputado Faustino G. Olivera, egresado de la *Normal de Profesores* y destacado antipimentelista, presentó con el también diputado Rafael Odriozola una iniciativa para fusionar las normales de profesores y de profesoras en una sola normal mixta. El principal argumento era el ahorro de recursos; de acuerdo con su exposición, la *Normal de Profesores* recibía en esa época \$23,155.60 pesos

<sup>32</sup> Comisión Revisora de Leyes, 1906, legajo 16 expediente 4 foja 114, Archivo General del Estado de Oaxaca.

anuales, mientras que la de profesoras costaba \$25,042.65 pesos, un gasto excesivo en comparación con el número de alumnas y alumnos que no superaba, en total por todos los grados, los 40 en cada plantel. Con la Escuela Normal Mixta, planeaban los diputados, se ahorrarían por lo menos veinte mil pesos que podrían destinarse a aumentar los sueldos de sus docentes. La iniciativa fue motivo de acalorada discusión en el Congreso, sin embargo, por la compleja situación política, nunca fue retomada y quedó irresoluta.<sup>33</sup>

Los magros recursos y las carencias para dotar de equipo y de maestros a las de por sí escasas escuelas del estado, volvieron a ser temas centrales de la discusión sobre la educación. En octubre de 1911, el gobernador Benito Juárez Maza envió una propuesta al Congreso para aumentar los sueldos de los directores y ayudantes de las escuelas superiores y elementales de la capital y las cabeceras distritales (que oscilaban entre 50 centavos y 3 pesos); su argumentación aludía a la desgastada situación del sistema educativo estatal:

Con los aumentos que me he permitido indicar, aun seguirán reducidos los sueldos de nuestros Profesores de Instrucción Primaria, con relación a los que disfrutaban los Profesores que prestan sus servicios en las Escuelas Primarias Nacionales y en las de otros estados de la República; pero [...] se comprenderá que bastarán por ahora para evitar la emigración de los Maestros que se forman en las Escuelas Normales de esta Ciudad, y por este medio lograremos utilizar sus servicios en las Escuelas Primarias del Estado.<sup>34</sup>

Durante el gobierno del Miguel Bolaños Cacho (político de la vieja guardia porfiriana, electo luego de la repentina muerte de Juárez Maza) la educación se mantuvo en constante inestabilidad. En un afán por implementar los principios de la educación rudimentaria que se habían alcanzado a esbozar en los últimos meses del Porfiriato y se habían

<sup>33</sup> Zaira Jiménez Castro, «La Escuela Normal de Profesoras de Oaxaca, 1890-1916» (Tesis de maestría, CIESAS, 2015), 128-132. La discusión de la iniciativa de ley coincidió con el inicio de una crisis política derivada de la insurrección del líder local José F. Gómez en el Istmo de Tehuantepec en contra del gobernador de la entidad, Benito Juárez Maza. A pesar de haber iniciado un proceso de negociación, el conflicto derivó en el asesinato de Gómez el 4 de diciembre de 1911, lo que enrareció todavía más el entorno político local.

<sup>34</sup> *Periódico Oficial*, 1 de noviembre de 1911.

discutido durante el gobierno de Madero,<sup>35</sup> Bolaños Cacho decretó la reducción de los programas de las escuelas de tercera clase a lenguaje, aritmética y educación cívica. En una apretada descripción, el profesor Cayetano Esteva, egresado de la efímera *Normal Moderna*, deja en claro los saldos de dos décadas de proyecto educativo centrado en la pedagogía rebsamiana en el estado: profesores de «aptitud dudosa» y «nula vigilancia» de la autoridad educativa, municipal y política. Para el receloso Esteva, quien no fue ajeno a aquellas polémicas entre los dos proyectos de Normal a principios de los 1890, la instrucción primaria:

está muy poco atendida en el Estado, puesto que no cuenta con el número suficiente de profesores en los Distritos ni con locales propios para las Escuelas. La aptitud de los preceptores, principalmente los que sirven las de 3a. clase, es dudosa y la vigilancia de las autoridades escolares, municipales y políticas es casi nula, por esto se erigen con frecuencia planteles sostenidos por el Clero para difundir la enseñanza y mejorar la educación de la juventud que mucho se ha relajado á causa de las deficiencias que dejamos apuntadas.

Existen en la Capital un Instituto de Ciencias, dos Escuelas Normales una para hombres y otra para mujeres, una Biblioteca Pública, una Junta de Instrucción Primaria, tres Escuelas de 1a. Clase dos para hombres y una para mujeres, 10 Elementales, cinco para hombres y cinco para mujeres, dos Escuelas de Párvulos, dos nocturnas para hombres y una para mujeres, una Escuela Industrial Militar. En los Distritos hay una de 1a. clase, 87 de 2a. y 407 de 3a., importando este Ramo según el presupuesto de 1912, \$391,958.06.<sup>36</sup>

<sup>35</sup> La llamada «educación rudimentaria» buscaba la difusión de los rudimentos de la educación elemental en todas las regiones del país a través de un programa básico que incluía lengua nacional, las cuatro operaciones de la aritmética, el conocimiento de los héroes nacionales, las obligaciones para con la familia y las autoridades, nociones elementales de dibujo y ejercicios físicos. Galván Lafarga, *Derecho a la educación*, 91-92.

<sup>36</sup> Cayetano Esteva, *Nociones elementales de Geografía Histórica del Estado de Oaxaca* (Oaxaca: Tipografía San Germán Hermanos, 1913), 41-42.

En medio de una crisis política regional, Bolaños Cacho ordenó el cierre de las primarias de todo el estado y de la *Normal de Profesores*, con el pretexto de prepararse para la defensa del invasor estadounidense. Pese a estas maniobras desesperadas, el gobernador renunció en julio de 1914, presionado por el levantamiento serrano que impuso como breve gobernador interino a Francisco Canseco, quien ordenó reabrir todas las escuelas.<sup>37</sup>

Producto de la disputa entre los constitucionalistas federales —los cuales habían logrado derrocar al golpista Victoriano Huerta— y los serranos, el Congreso nombra a José Inés Dávila como gobernador en diciembre de 1914. En junio de 1915, Dávila decretó la reasunción de la soberanía del estado de Oaxaca lo que sumergió a la entidad en un periodo excepcional de tensiones, conflictos y transformaciones.

En marzo de 1915, el gobierno de la entidad conformó una comisión para la elaboración de sendas leyes de educación primaria y normal, que actualizaran la legislación vigente que databa de 1893. La comisión estuvo formada por el veterano Abraham Castellanos, discípulo de Rébsamen y primer director de la Primaria anexa, Ana María Rodríguez, directora de la Normal de Profesoras y Francisco Belmar, entre otros profesores destacados. El equipo llegó a la conclusión que el proyecto de formación de profesores normalistas desarrollado a partir de 1893 tenía dos defectos fundamentales: la carencia de preceptos para la organización y dirección; y un «exceso de reglamentación».<sup>38</sup>

<sup>37</sup> A nivel nacional y local, el triunfo de la revolución maderista en 1911 generó entornos de inestabilidad y conflicto entre los diversos actores políticos, tanto los que apoyaron a Madero en su revolución como de los desplazados del poder; situación que culminó con el golpe de estado de febrero de 1913 y el asesinato de Madero. El gobierno militar de Victoriano Huerta fue desafiado por el gobernador del estado de Coahuila, Venustiano Carranza, quien logró aglutinar en torno al retorno al orden constitucional a casi todas las facciones revolucionarias. El «Constitucionalismo» organizó un ejército popular que derrotó a la milicia federal en 1914; este triunfo también estuvo influido por la presión norteamericana que se materializó con el envío de tropas que llegaron a desembarcar en Veracruz por algunos días. A partir del triunfo del constitucionalismo, y hasta el final de la década, los revolucionarios se dividieron y se disputaron el poder. En el interior del país, diversos grupos y facciones aprovecharon la turbulencia para tratar de imponerse como fuerzas locales; fue el caso del llamado movimiento de la soberanía en Oaxaca, encabezado por líderes regionales, en su mayoría, de la sierra norte de la entidad, por eso se les conoció también como «serranos». Para un desarrollo minucioso puede revisarse Francisco José Ruiz Cervantes, *La Revolución en Oaxaca, el movimiento de la soberanía, 1915-1920* (México: Fondo de Cultura Económica, Instituto de Investigaciones Sociales, 1986).

<sup>38</sup> Eduardo López Monterrey, «La Escuela Normal Mixta de Oaxaca. Una reconstrucción histórica 1924-1937» (Tesis de licenciatura, IIHUABJO, 2018), 38.

Una nueva iniciativa de ley de educación normal reiteraba la importancia estratégica de la educación para los fines del Estado y era respaldada por una retórica novedosa para su tiempo. Del afán de «transformar» al indígena para «civilizarlo», se pasaba a la idea del «progreso del pueblo» adaptando la pedagogía a la «vida práctica». De acuerdo con dicha iniciativa, las escuelas normales debían formar:

Profesores idóneos para hacer efectiva la educación del pueblo, y como esta educación solamente es efectiva, cuando los factores están bien preparados, la enseñanza tiene que acomodarse cuanto sea posible a la vida práctica del pueblo, o a los ideales inmediatos que se pretenden poner en práctica para el progreso del pueblo.<sup>39</sup>

Esta visión trasladaba el acento pedagógico a la práctica y a la interacción entre el maestro y el entorno regional de su magisterio. El texto destacaba el dominio de tres materias para la formación de docentes: agricultura para formar «el hábito del trabajo desde un punto de vista científico»; dibujo, vinculado a la historia del arte nacional; y trabajos manuales, relacionados a la producción artesanal regional. En conjunto, se fomentaría que los futuros maestros apreciaran su importancia y así valorasen a los pueblos indígenas donde realizarían su futura labor.

Asimismo, la iniciativa suprimía la distinción de títulos de los egresados de la Normal (profesor de primaria elemental y profesor superior). Ahora todos los graduados tendrían el título de Profesor de instrucción primaria; el argumento fue que la distinción de grados solo había servido para buscar mejores sueldos y puestos de trabajo y no un perfeccionamiento de la labor docente. «No es el grado el que da la superioridad, sino la práctica profesional fortalecida con el estudio y la dedicación constante», concluyeron.<sup>40</sup>

La Ley de Educación Primaria fue aprobada y promulgada el 26 de octubre de 1915, pero la de educación normal aquí descrita se quedó en el tintero por la turbulenta situación política. En marzo de 1916 se

<sup>39</sup> Archivo General del Poder Ejecutivo de Estado de Oaxaca (AGEPEO), Fondo: Gobernación, Sección: Administrativo, Serie: Periodo Revolucionario, Legajo 40, Exp. 30, foja 4; citado en López Monterrey, «La Escuela Normal Mixta de Oaxaca», 38.

<sup>40</sup> López Monterrey, «La Escuela Normal Mixta de Oaxaca», 39.

impuso el ejército constitucionalista y obligó a abandonar la capital del estado a toda la administración de José Inés Dávila.

El dominio constitucionalista en Oaxaca (bajo los breves gobiernos sucesivos de Jesús Agustín Castro, Juan Jiménez Méndez, Francisco E. Vázquez y Alfredo Rodríguez) arrancó con el cierre definitivo de las ya muy menguadas normales de profesores y de profesoras y la supresión de la Ley de Educación Primaria de 1915. En palabras de Sánchez Pereyra, comenzó un momento de «purga de los profesores infieles al constitucionalismo, y el arribo de otros, los fieles, traídos de diversos puntos de la geografía nacional»; un periodo oscuro –por la carencia de fuentes administrativas, reflejo de la inestabilidad y de la guerra que azotó a varias regiones de la entidad– que no se cerraría hasta 1920.<sup>41</sup>

## DE LA NORMAL MIXTA A LA FEDERALIZACIÓN

En abril de 1920, todavía bajo la administración constitucionalista de Alfredo Rodríguez, se promulgó una Ley Reglamentaria de la Escuela Normal Mixta del Estado de Oaxaca, con la intención de regir la reapertura de los cursos interrumpidos en 1916 tanto en la Normal de Profesoras como de Profesores, ahora reunidas en una sola institución «debido a las difíciles condiciones económicas del Erario del Estado».<sup>42</sup> La prensa de la época anunció la reapertura de la Normal para el día 6 de abril y convocaba a los alumnos que habían dejado trunca su formación para concluir la.

Sin embargo, una vez más los vaivenes políticos frustraron la iniciativa. La facción serrana de la soberanía se adhirió al Plan de Agua Prieta, con el que los sonorenses se pronunciaron contra Venustiano Carranza. Isaac Ibarra tomó la ciudad de Oaxaca y puso fin al gobierno de Rodríguez y a la ocupación constitucionalista. En mayo, luego del asesinato de Carranza, el movimiento soberanista finalmente reconoció la constitución aprobada en 1917 y se sumó al pacto federal.<sup>43</sup>

<sup>41</sup> Sánchez Pereyra, *Punto y aparte*, 236.

<sup>42</sup> «Decreto», *Periódico Oficial*, tomo VII, núm. 14, abril 1, 1920.

<sup>43</sup> La principal escisión al interior del constitucionalismo en 1914 fue la encabezada por Francisco Villa, poderoso caudillo que fue finalmente derrotado en 1916, en buena medida gracias a la habilidad militar de Álvaro Obregón, jefe de operaciones del gobierno de Carranza. Luego de la



Durante el gobierno de Manuel García Vigil (1920-1923) también se planteó la reapertura de la Normal y se firmó un convenio con la federación, a través de la recién creada Secretaría de Educación Pública, para dotarla de instalaciones nuevas. A pesar de los decretos, iniciativas y buenos deseos, la realidad económica y la perturbación política se impusieron y, nuevamente, nada se concretó.

La reapertura de la Normal se consiguió hasta 1924 gracias a los esfuerzos del profesor Victoriano González, destacado egresado del plantel dirigido por Conzatti y que llegó a dirigir la Primaria anexa. Exiliado de Oaxaca entre 1913 y 1924, González conjuntaba tanto la experiencia y el arraigo, como la distancia y la frescura del recién llegado. Esto le permitió erigirse como una figura de conciliación, y el gobernador Isaac M. Ibarra lo nombró Jefe del Departamento de Educación. En un informe, González formalizaba la petición de reabrir la Normal e introducía los nuevos aires pedagógicos que la regirían:

[...] Teniendo en cuenta, por otra parte, el movimiento que se ha iniciado en la Capital y en diversos Estados de la República a favor de los novísimos sistemas de enseñanza, fundados en el principio de la acción, y que, sin duda, habrá de seguirse entre nosotros, dentro de pocos años, pueda disponer el Estado del suficiente número de maestros, con la debida preparación general y pedagógica que les permita llenar cumplidamente su misión, dirigiendo la enseñanza con sujeción a los últimos adelantos de la Ciencia de la Educación.<sup>44</sup>

Asimismo, puntualizaba que dada la escasez de recursos se abriría una normal mixta para un mínimo de 20 alumnos, «de preferencia varones», becados con 30 pesos mensuales. También indicaba que, en tanto se reformase el plan de estudios, se impartirán las siguientes materias, afines a «las nuevas tendencias educativas»: lengua castellana, matemáticas,

---

promulgación de la nueva Constitución, en 1917, Carranza fue electo presidente y en 1920 maniobró para nombrar un sucesor civil, como una forma de desplazar al muy popular Obregón. Este proclamó un plan militar para desconocer a Carranza, al que se adhirieron los muy mermados, pero todavía no derrotados serranos. El triunfo de Obregón —luego del asesinato de Carranza— removió el tablero político oaxaqueño y, de alguna forma, concilió los intereses de las diversas facciones en pugna durante todo el lustro previo.

<sup>44</sup> Victoriano González, «Informe», 1924. Fondo Instrucción Pública, legajo 22, foja 1-3, Archivo General del Estado de Oaxaca.

biología, inglés, dibujo y trabajos manuales, solfeo y canto coral; ocupaciones y artes domésticas (para las mujeres); y cultura física. La respuesta del gobierno fue positiva y expedita: el 24 julio de 1924 iniciaron, con un tanto de irregularidad, los cursos de la Escuela Normal Mixta en lo que fueran las instalaciones de la Normal de Profesoras, frente a la Alameda de León. La nueva institución quedó bajo la dirección del profesor Luis Zárate, también normalista que había sufrido el ostracismo durante el régimen constitucionalista. La primera generación estuvo conformada por 53 estudiantes, 35 varones y 18 mujeres. A falta de una legislación, se estableció que se seguiría la normativa de 1890 que regía a la Normal de Profesores.

Los repetidos intentos de reapertura de las escuelas normales cerradas en 1916 se resolvieron con este nuevo proyecto que nada tenía que ver con las escuelas clausuradas. El viejo modelo rebsamiano y las instituciones construidas bajo su influencia habían concluido definitivamente su ciclo de vida.

En 1924 ganó las elecciones el general serrano Onofre Jiménez, también egresado de la *Normal de Profesores*. Un año después se promulgó una nueva Ley de Enseñanza Normal que formalizaría a la institución recién abierta. La ley estableció en cinco años la duración de los estudios para titularse como Profesor de educación primaria y un curso de un año para los aspirantes a Profesor de escuelas rurales unitarias. También indicó normas para dos escuelas de práctica anexas a la normal, una para niños y otra para niñas. Asimismo, retomó la iniciativa juarista de abrir normales regionales en las que se formarían profesores en tres años para las escuelas rurales que los requirieran en el estado. La única normal regional que se establecería en esos años sería la Escuela Normal Rural de Comitancillo, en la región del Istmo de Tehuantepec, que comenzó cursos en febrero de 1931 con 50 alumnos.<sup>45</sup>

El programa de estudios todavía privilegiaba la teoría sobre la práctica. En el primer año se impartirían las siguientes materias: lengua castellana; francés o inglés; aritmética y álgebra; geografía física, económica y

<sup>45</sup> Sánchez Pereyra, *Historia de la educación en Oaxaca 1926-1936* (Oaxaca: IIEPO, 1995), 201. Hubo gestiones para abrir otra escuela normal en la ciudad de Tlaxiaco, en la región de la Mixteca, pero no prosperaron. En 1925 se abrió la Escuela Normal Rural Federal de San Antonio de la Cal, pero como su nombre indica escapaba de la normativa del sistema educativo estatal.

política del antiguo continente; anatomía, fisiología e higiene; dibujo; trabajos manuales, para los varones, y conocimientos prácticos del hogar, para las mujeres; música vocal; y cultura física. En el segundo año: lengua castellana; francés o inglés; aritmética y geometría; historia general; geografía física, económica y política de América, México y Oaxaca; anatomía, fisiología e higiene; trabajos manuales y conocimientos del hogar; música vocal; y cultura física. En el tercer año: lengua castellana; trigonometría; física; historia general; cosmografía; psicología; educación y metodología; trabajos manuales y conocimientos del hogar; música vocal; y cultura física. Para el cuarto año: literatura; química; botánica, zoología, biología y geología; historia patria; psicología del niño; metodología para la enseñanza; cultura física. Y finalmente, en el quinto año se impartirían: lógica y moral; economía política y sociología; instrucción cívica; psicología del niño aplicada a la educación y la higiene escolar; historia de la educación, organización, disciplina y administración escolar; práctica de la enseñanza; pequeñas industrias; y cultura física.

Esta ley de educación normal sería reglamentada en 1931, incrementando las asignaturas (técnica de escritura, solfeo, taquigrafía, entre otras) pero conservando, según Sánchez Pereyra, «un espíritu positivista». <sup>46</sup> Todavía en 1933 este reglamento tuvo una modificación que dejó en seis años los necesarios para graduarse como Profesor de educación primaria, y creó las carreras de Educadora de párvulos y Visitadora de hogar, ambas de tres años de duración.

El 21 de marzo de 1926, bajo el gobierno interino de Genaro V. Vázquez (quien sustituyó a Onofre Jiménez), se promulgó una nueva Ley de Educación Primaria del Estado, que trató de conciliar las múltiples y divergentes experiencias educativas existentes en la entidad (escuelas elementales y superiores, escuelas rudimentarias, escuelas tipo y las recién llegadas misiones culturales), al tiempo que estableció como obligatoria (artículo 88) la pedagogía de la Escuela de la Acción, que ya perfilaba Victoriano González en 1924. <sup>47</sup> Esta ley, junto con la creación

<sup>46</sup> Sánchez Pereyra, *Punto y aparte*, 276.

<sup>47</sup> Algunas de las características de la Escuela de la Acción o Escuela Nueva eran el énfasis en la observación y la experiencia por encima de la teoría; la necesidad de una experiencia individual, de preferencia en el campo, para educar en la idea de comunidad; fortalecer la práctica deportiva al aire libre y los trabajos manuales; disciplina basada en «la libertad dentro del trabajo y la alegría»; y

de un Departamento de Educación Pública que concentró todo lo relacionado con temas educativos (instrucción primaria, educación rural y educación normal), fue creando las condiciones para la federalización del sistema educativo estatal.

A lo largo de su existencia como institución estatal, la Escuela Normal Mixta atravesó múltiples obstáculos. Los directores (nueve entre 1924 y 1932) se sucedieron tras breves y conflictivas gestiones marcadas por huelgas estudiantiles, carencias de recursos, protestas de catedráticos y catástrofes naturales. La apertura de las nuevas instalaciones en la ex hacienda de Aguilera en 1927 pudo haber marcado el inicio de una nueva etapa —por las óptimas condiciones que ofrecía ese vasto predio a campo abierto pero muy cercano a la ciudad—, pero se transformó en una severa crisis cuando en 1928 un terremoto dejó inutilizable el edificio. Las actividades escolares tuvieron que suspenderse hasta la mudanza del plantel de regreso a la ciudad. La emergencia económica derivada del sismo propició que el gobierno decretara la disminución de los salarios de los catedráticos; en los siguientes años serían frecuentes los retrasos y recortes en la remuneración de los docentes de todo el sistema educativo dependiente de la entidad.<sup>48</sup>

Los conflictos entre la Iglesia católica y el Estado y la política de masas del régimen nacional del presidente Lázaro Cárdenas también se reflejaron en la formación de docentes en esta última etapa del normalismo estatal. En 1933 comenzó a discutirse la pertinencia de la impartición de educación sexual al alumnado normalista y en 1934 se establecieron nuevos requisitos para el ingreso a la Normal, acordes con el carácter socialista que debía tener la educación según una reciente reforma constitucional.<sup>49</sup> Entre otros requisitos, el reglamento establecía

---

trabajo pedagógico vinculado a la vida familiar y social del niño. Guadalupe Monroy, *Política educativa de la Revolución 1910-1940* (México: SEP, 1975), 67-68.

<sup>48</sup> Sánchez Pereyra, *Punto y aparte*, 290.

<sup>49</sup> El periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se caracterizó por una política nacionalista y de fortalecimiento del papel del Estado, a través de medidas que reivindicaron muchas de las demandas de los movimientos revolucionarios de las décadas previas: una amplia reforma agraria, la recuperación soberana de los recursos naturales, como el petróleo, y una reforma educativa que concentró en el Estado nacional la encomienda de educar a los ciudadanos. El espíritu radical del cardenismo puede palpase en la reforma constitucional de 1934 que declaró que la educación impartida por el Estado debía ser «socialista», excluir toda doctrina religiosa y combatir el fanatismo, privilegiando «un concepto racional y exacto del universo y de la vida social».

que «los jóvenes de uno y otro sexo que se inscriban [...] deberán manifestar previamente a su matrícula lo mismo que los responsables de los referidos alumnos, estar de acuerdo con los principios de la educación socialista y anti fanática [...]».<sup>50</sup> En su penúltimo año como institución estatal, la Normal Mixta tenía una matrícula de 125 estudiantes.<sup>51</sup>

En marzo de 1937 el presidente Lázaro Cárdenas visitó Oaxaca. En uno de sus discursos se dirigió a los maestros: «[...] debemos reconocer que es satisfactorio ver cómo se interesa el maestro por las necesidades de la comunidad; [...] por preparar a los alumnos para que en su mayor edad puedan resolver sus propios problemas y, en resumen, por crear una sociedad mejor».<sup>52</sup> En julio, una huelga terminó de cerrar la pinza para concluir el ciclo educativo estatal. Cansados de los frecuentes retrasos y suspensiones en sus pagos, y agrupados en un gremio con una identidad común fortalecida y reconocida por el Estado nacional, los docentes de la entidad cesaron actividades durante cinco días. El gobierno aceptó los adeudos y propuso como solución la entrega de la administración escolar a la federación —incluida la de la Escuela Normal—, lo que se formalizó con la firma de un convenio entre el gobernador Constantino Chapital y el presidente Cárdenas que puso fin a más de un siglo de experiencia educativa local.

En síntesis, a lo largo del siglo XIX las autoridades políticas tomaron conciencia de la importancia de preparar adecuadamente a quienes se harían cargo de construir ciudadanos y para eso fueron diseñando políticas educativas que incluyeran instituciones destinadas a formar profesionales de la enseñanza. Estas instituciones, sujetas a las contingencias en términos de recursos y acontecimientos históricos, también reflejaron, en su cotidiano devenir, el desarrollo del pensamiento pedagógico de la época. Es así como pasaron de ser, en las primeras décadas del siglo, escuelas básicamente de instrucción primaria, organizadas según el método mutuo, a establecimientos de educación «superior» a partir de los ochenta, con alumnos ya acreditados en su instrucción primaria, cursantes de materias específicas para la formación de terceros y

<sup>50</sup> López Monterrey, «La Escuela Normal Mixta de Oaxaca», 95.

<sup>51</sup> *Informe de gobierno* (Oaxaca: 1936).

<sup>52</sup> Citado por Salvador Sigüenza Orozco, *La educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972)* (Oaxaca: INAH, IEEPO, 2007), 105.

espacios para actividades de prácticas profesional. Por lo demás, la historia propia del estado de Oaxaca fue determinante en la vida y el desarrollo de las distintas experiencias que aquí se esbozaron.

### Nota sobre la autora

DANIELA TRAFFANO es doctora en Historia por el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México y por la Universidad de Génova, Italia. Sus intereses por la etnohistoria encontraron respuestas en el estado de Oaxaca donde desarrolló estudios sobre la relación entre las comunidades indígenas, el Estado y la Iglesia en el siglo XIX y sobre liberalismo decimonónico y educación en la misma entidad. Trabajó en el rescate y organización del Archivo Histórico de la Arquidiócesis y en la difusión de fuentes primarias para la historia de la educación. Actualmente es profesora-investigadora del CIESAS Unidad Pacífico Sur y es autora de distintas publicaciones, entre ellas el volumen titulado *Indios curas y nación. La sociedad indígena frente a un proceso de secularización: Oaxaca, siglo XIX* y varios artículos sobre historia de la educación.

### REFERENCIAS

- Cruz Reyes, Miriam Patricia. «Formar maestros en Oaxaca durante el Porfiriato. La Escuela Normal Moderna de Profesores de Oaxaca, 1883-1890». Tesis de maestría, CIESAS, 2017.
- Esteva, Cayetano. *Nociones elementales de Geografía Histórica del Estado de Oaxaca*, Oaxaca: Tipografía San Germán Hermanos, 1913.
- Galván Lafarga, Luz Elena. *Derecho a la educación*. México: Secretaría de Gobernación, Secretaría de Cultura, INEHRM, IIJ-UNAM, 2016.
- Jiménez Castro, Zaira. «La Escuela Normal de Profesoras de Oaxaca, 1890-1916». Tesis de maestría, CIESAS, 2015.
- López Monterrey, Eduardo. «La Escuela Normal Mixta de Oaxaca. Una reconstrucción histórica 1924-1937». Tesis de licenciatura, Instituto de Investigaciones en Humanidades, UABJO, 2018.
- Monroy, Guadalupe. *Política educativa de la Revolución 1910-1940*. México: SEP, 1975.
- Rébsamen, Enrique. *Informe sobre la reorganización de la Escuela Práctica aneja a la Normal de Profesores del Estado de Oaxaca presentado al Gobernador*

- del mismo, General Gregorio N. Chávez por Enrique C. Rébsamen. Oaxaca: Imprenta del Estado, 1891.*
- Ruiz Cervantes, Francisco José. *La Revolución en Oaxaca, el movimiento de la soberanía, 1915-1920*. México: Fondo de Cultura Económica, Instituto de Investigaciones Sociales, 1986.
- Ruiz Cervantes, Francisco José. *La educación oaxaqueña en sus leyes*, Oaxaca: IEEPO, 2001.
- Sánchez Pereyra, Javier. *Historia de la educación en Oaxaca 1926-1936*, Oaxaca: IIEPO, 1995.
- Sánchez Pereyra, Javier. *Cassiano Conzatti, un hombre entre dos pasiones*. Oaxaca: Ex-Alumnos de la Normal Urbana de Oaxaca, Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, S.C., 2001.
- Sánchez Pereyra, Javier. *Punto y aparte. Las instituciones oaxaqueñas responsables de formar preceptores, su origen, tránsito hacia el siglo veinte*. Oaxaca: inédito.
- Sánchez Pereyra, Javier. *Los profesores oaxaqueños durante la soberanía. 1914-1920*. Oaxaca: IIIH-UABJO, 2018.
- Sigüenza, Salvador. *La educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972)*. México: INAH, IEEPO, 2007.
- Traffano, Daniela. «*Ignorancia e incivilización, o miseria y despotismo. Pueblos indígenas y escuelas de primeras letras vistos desde el poder estatal en Oaxaca, México, 1825-1899*», *History of Education & Children's Literature*, n. IX-2(2014):357-378.
- Traffano, Daniela. «De la Escuela Normal Lancasteriana a la Escuela Normal Moderna: las primeras etapas de la formación de profesores en Oaxaca (1820-1889)». En *Aproximaciones a la historia de la educación en Oaxaca*, editado por Israel Morales Becerra. Oaxaca: Universidad Lasalle Oaxaca, 2019.





# LA DICTADURA DEL SILENCIO. LAS VÍCTIMAS DE LA GUERRA CIVIL Y EL FRANQUISMO EN LOS LIBROS DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO

*The Dictatorship of Silence. The Victims of the Civil War  
and Franquism in Secondary School Books*

Isabel Escobedo Mugerza<sup>a</sup>

Fecha de recepción: 07/04/2021 • Fecha de aceptación: 13/10/2022

**Resumen.** Desde sus inicios, la dictadura franquista desarrolló una política de la memoria que procuró, por todos los medios, demonizar y hacer desaparecer después, el recuerdo de la Segunda República, enterrando con él a todas las víctimas de la Guerra Civil y, por supuesto, de la propia dictadura. Aunque puede parecer sorprendente, más de cuarenta años después, partes de este discurso transmitido sobre la Segunda República, la guerra civil y la represión franquista, siguen estando presentes no solo entre aquellas generaciones que fueron educadas en las instituciones franquistas y sus hijos, sino en los libros de texto escolares que en la actualidad se usan en los institutos. Este hecho nos revela que, a pesar de que en las últimas décadas se han llevado a cabo numerosas investigaciones especializadas sobre este período, las ideas y conclusiones extraídas de las mismas no han calado en los textos escolares, lo que supone un gran impedimento para la transmisión de estos conocimientos al resto de la sociedad. En este sentido, se pretende, mediante el análisis de un buen número de libros de texto de diferentes editoriales, explorar la proporción destinada a este período histórico en relación con el resto de contenidos; los aspectos sobre los que más inciden los libros de texto, frente a aquellos silenciados u ocultados y, por último, la visión que se plantea en los mismos sobre las víctimas de la Guerra Civil y del franquismo.

**Palabras clave:** Memoria histórica; Franquismo; Guerra Civil; Represión; Educación.

---

<sup>a</sup> Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza. C. de San Juan Bosco, 7, 50009 Zaragoza, España. iescobedo@unizar.es

**Abstract.** *From its beginnings, the Franco dictatorship developed a policy of memory that tried, by all means, to demonise and then make the memory of the Second Republic disappear, burying with it all the victims of the Civil War and, of course, the victims of the dictatorship itself. Although it may seem surprising, more than forty years later, parts of this discourse transmitted about the Second Republic, the Civil War and Franco's repression are still present not only among those generations who were educated in Franco's institutions and their children, but also in school textbooks currently used in secondary schools. This fact reveals that, despite the fact that in recent decades a great deal of specialised research has been carried out on this period, the ideas and conclusions drawn from this research have not permeated school textbooks. This constitutes a major impediment to the transmission of this knowledge to the rest of society. In this sense, through the analysis of a good number of textbooks from different publishers, this study aims to analyse the proportion of textbook material devoted to this historical period in relation to the rest of the contents; the aspects covered most thoroughly in the textbooks - as opposed to those that are silenced or hidden - and, finally, the vision that is presented in these textbooks about the victims of the Civil War and Franco's regime.*

**Keywords:** *Memory; Franco Regime; Civil War; Repression.*

## LA MEMORIA HISTÓRICA COMO PROBLEMA

En pleno siglo XXI, la escuela continúa siendo una institución privilegiada en tanto en cuanto es la principal responsable a la hora de conformar y establecer los recuerdos y olvidos institucionalizados que constituyen la argamasa de las identidades individuales y colectivas de nuestra sociedad.<sup>1</sup> Dentro de este mundo, los textos escolares dominan el currículum muy por encima de otros materiales didácticos, ayudan a construir el imaginario colectivo de las futuras generaciones, la comprensión que se hace y la perspectiva que se adopta sobre el pasado, el presente y el futuro. En este sentido, el análisis de los manuales escolares en España se localiza como uno de los temas o líneas de investigación clásica en Didáctica de las Ciencias Sociales de manera que, a día de hoy, es uno de los ámbitos que cuenta con un mayor volumen de investigaciones.

<sup>1</sup> Mario Carretero y Marcelo Borrelli, «Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?», *Cultura y Educación* 20, no. 2 (2008): 203-204.

Las personas alejadas del mundo educativo podrían pensar que los libros escolares han sido desplazados de la escuela, que han sido sustituidos por otras formas de impartir clase. Sin embargo, el uso del libro de texto continúa siendo una práctica bastante generalizada entre el profesorado, tanto de educación primaria, como secundaria y bachillerato; sigue influyendo en los docentes y en el alumnado de una u otra manera.<sup>2</sup> Así pues, Prats o Valls nos recuerdan que más de un noventa por ciento del profesorado utiliza el manual escolar como principal recurso en el aula.<sup>3</sup> Por tanto, los textos contenidos en ellos son de vital importancia a la hora de transmitir una determinada visión sobre el mundo, en este caso, sobre la historia. Esta asignatura, bien enfocada, resultaría idónea para introducir en el currículum enseñanzas basadas en la defensa de los Derechos Humanos. Sin embargo, se sigue primando en ella los datos político-institucionales, en la mayoría de las ocasiones, muy alejados cronológicamente del mundo en el que viven los alumnos, y no solo eso, sino que se la sigue instrumentalizando como asignatura destinada a la promoción y configuración de la identidad nacional.<sup>4</sup>

En este sentido, si un periodo de la historia resulta polémico significará que no haya un consenso sobre los aspectos esenciales del mismo y, como consecuencia, que no exista un discurso estandarizado que pueda ser transmitido a través de los manuales escolares. Este es el caso de la Guerra Civil y el franquismo y, en concreto, de la visión que sobre las víctimas de estos periodos históricos se da en estos textos.<sup>5</sup> Además, hemos de ser conscientes de que los libros de texto no son, en absoluto, neutrales. La edición de cada libro está muy pensada y estructurada, por lo que los

<sup>2</sup> Raimundo A. Rodríguez Pérez y Glória Solé, «Los manuales escolares de Historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria», *Arbor* 194-788 (2018): 1-12.

<sup>3</sup> Joaquín Prats, «Criterios para la elección del libro de texto de historia», *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 70 (2011): 7-13; Cosme Jesús Gómez Carrasco y Raimundo A. Rodríguez Pérez, «La enseñanza de la historia y el uso de libros de texto ante los retos del siglo XXI: entrevista a Rafael Valls Montés», *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 363-380.

<sup>4</sup> Miralles Martínez y Cosme Jesús Gómez Carrasco, «Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas», *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 9-28; Manuel Barreiro Mariño, «La asignatura de Historia y la enseñanza de los Derechos Humanos de la mujer en el contexto de una nueva ley educativa», *Didácticas Específicas* 22 (2020): 45.

<sup>5</sup> También podría considerarse el final de la II República y, sobre todo, las causas que desencadenaron la guerra civil española.

supuestos «olvidos» no son inocentes. No debemos desconocer que estos reflejan una determinada visión de la historia teñida por una ideología, por intereses concretos, no solo de los grupos editoriales que los venden, sino de los grupos de presión que hay tras ellos. Las diferentes editoriales disponibles permiten integrar diferentes tradiciones ideológicas de manera que cada editorial conserva una línea: SM se caracteriza por seguir la línea católica; Vicens Vives por el liberalismo; Santillana o ECIR por un liberalismo más avanzado.<sup>6</sup> Esta situación agrava aún más el problema al que vamos a hacer referencia en estas páginas.

El tema que estamos investigando está íntimamente ligado a la polémica en torno a la memoria histórica que todavía sigue activa en nuestro país. Los debates entre aquellos que opinan que no hay que «reabrir viejas heridas», y aquellos que pretenden cerrar heridas aún abiertas; entre quienes defienden que es un tema acabado y aquellos que piensan que aún queda mucho por hacer, continúan y se reactivan de vez en cuando. Las últimas ocasiones fueron gracias a la decisión del Gobierno, liderado por Pedro Sánchez, de exhumar los restos de Francisco Franco y su posterior ejecución rodeada de polémica<sup>7</sup> y la aprobación de la nueva ley de Memoria Democrática, la cual entrará en vigor el día 21 de octubre de 2022.<sup>8</sup> Se trata, por tanto, de un tema recurrente, una asignatura pendiente en nuestra sociedad.

Estos debates mediáticos y sociales recurrentes en torno a este pasado traumático son el resultado de lo que se ha conceptualizado como un «cierre en falso de la memoria»<sup>9</sup> que revela carencias en la gestión colectiva del recuerdo de estos acontecimientos. Mientras tanto, los organismos internacionales siguen advirtiéndonos de la situación en la que nos encontramos. El informe publicado por la Organización de Naciones

<sup>6</sup> Emilio Castillejo Cambra, «Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia», *Bordón. Revista de Pedagogía* 61, no 2 (2009): 49.

<sup>7</sup> Alberto Soler Montagud, «Exhumar a Franco no reabre heridas, las cierra», *Nueva Tribuna*, 27 de agosto de 2018. <https://www.nuevatribuna.es/opinion/alberto-soler-montagud/exhumar-franco-reabre-heridas-cierra/20180827103758155120.html> (consultado 05/04/2021).

<sup>8</sup> Vicente Coll, «Aprobada la Ley de Memoria Democrática con el rechazo del PP, Vox y Cs: “Es una traición a los españoles”», *El Mundo*, 5 de octubre de 2022. <https://www.elmundo.es/espana/2022/10/05/633d8252fdddf15618b45aa.html>. (consultado 22/10/2022).

<sup>9</sup> Francisco Ferrándiz, «Exhumaciones y políticas de la memoria en España», *Hispania Nova* 7 (2007): 627. <http://hispanianova.rediris.es/7/dossier/07d003.pdf>

Unidas en el año 2014, en el cual se analizaba la labor desarrollada por el gobierno español a favor de la reparación de los crímenes contra los Derechos Humanos cometidos durante la Guerra Civil y durante la dictadura franquista y en el cual se destacaba el escaso trabajo realizado en favor de esta tarea.<sup>10</sup>

Así pues, estos combates por la historia se ven reflejados en el ámbito educativo. Aunque también podría argumentarse que estos debates siguen teniendo lugar porque una parte de la sociedad estudió la Guerra Civil y el franquismo de manera deficiente o no las estudió en absoluto, y ya ni hablamos de las generaciones educadas directamente bajo la dictadura que estudiaron una historia del conflicto bélico totalmente tergiversada en la que el ejército franquista aparecía como el salvador de la España a punto de caer en las garras del comunismo.<sup>11</sup> En esta línea se han pronunciado historiadores como Julián Casanova que además mantiene que «La derecha española no quiere saber nada del franquismo como dictadura que persiguió a sus oponentes, asesinó, torturó negó las libertades civiles básicas durante cuarenta años, mientras que en Europa occidental avanzaba la cultura civil democrática y el Estado social de derecho. Niegan la historia y, lo que es peor, su enseñanza». Asimismo, un buen grupo de investigadores y profesionales de la historia reivindican que además de difundir el horror que la guerra y la dictadura generaron y de reparar a las víctimas durante tanto tiempo olvidadas, hay que convertir a los archivos, museos y a la educación en las escuelas y universidades en los tres ejes básicos de la política pública de la memoria como, por cierto, ya se está haciendo en otros países como Argentina, donde ya poseen una amplia experiencia.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Manuel Barreiro Mariño, «La memoria histórica en España y su situación en el ámbito educativo: la necesidad de crear un museo memorial en España», *Revista Historia Autónoma* 11 (2017): 262.

<sup>11</sup> Estas «versiones» de la historia siguen siendo promovidas por ciertos «investigadores» que el historiador Enrique Moradiellos ha convenido en denominar revisionismo filofranquista, ya que se basan en la revisión del pasado y en la repetición de los mitos que el franquismo sembró sobre la II República y la Guerra Civil. Por poner un ejemplo: Chris Ealham, «La historiografía reciente sobre la Guerra Civil: el rigor histórico contra el rigor mortis. Cuando el «revisionismo» no es nada más que la vuelta a los mitos de ayer expresados con la voz indignada del pasado», *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea* 7 (2008): 287-306.

<sup>12</sup> Morgan Cowie-Haskell, «La Presencia de la Memoria Histórica y Derechos Humanos en el Sistema Educativo. Una Comparación de Chile y Argentina», *Chile: Comparative Education and Social Change* 1 (2015): 1-29.

## METODOLOGÍA, MARCO Y LÍMITES

Antes de comenzar a explicar lo analizado en los manuales de texto escolares es necesario realizar algunas consideraciones iniciales. En primer lugar, la metodología empleada. Nuestro trabajo pretende ser una revisión crítica del discurso-contenido de estos libros de texto, centrándonos en las unidades didácticas sobre la Guerra Civil y la dictadura franquista. Asimismo, ante la imposibilidad de abarcar todos los manuales producidos para los distintos ámbitos autonómicos, se ha decidido hacer una selección basada en las editoriales más destacadas y las corrientes ideológicas a las que estas representan, a las que ya se ha hecho alusión en el apartado anterior.

En segundo lugar, con «víctimas de la Guerra Civil y el franquismo» nos referimos, sobre todo, a las víctimas de la represión (física o económica) y no tanto a otras experiencias y fenómenos más o menos relacionadas como el exilio, los maquis o la lucha antifranquista ya que estos temas han sido integrados en mayor medida en los libros escolares. No obstante, los discursos sobre los mismos son profundamente mejorables.<sup>13</sup> Asimismo, este análisis va a circunscribirse a la contienda bélica y a la dictadura, obviando la etapa de la Transición,<sup>14</sup> ya que su análisis constituiría otro artículo debido a los problemas que presenta.

Para lograr este objetivo se han analizado una serie de manuales de la asignatura de Historia de 4.º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria)<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Si se tiene interés por el tratamiento de estos temas en los manuales escolares, recomiendo la lectura de Enrique Javier Díez Gutiérrez (*dir.*), *La memoria histórica en los libros de texto escolares* (León: Foro por la Memoria de León, 2012).

<sup>14</sup> Entendemos la Transición como un proceso dilatado que comenzó antes de la muerte del dictador. La crisis y ocaso del franquismo podrían considerarse abiertos a partir de 1969, con un punto de aceleración importante en diciembre de 1973 con el asesinato de Carrero Blanco. De la misma manera hay autores, como Julián Casanova, que la extienden hasta 1982. Carlos Gil Andrés y Julián Casanova, *Historia de España en el siglo XX* (Barcelona: Ariel, 2009), 230.

<sup>15</sup> Estos son los libros analizados para 4.º ESO: Margarita García Sebastián (*ed.*), *GH: Geografía e Historia: Educación Secundaria: Aula 3D* (Barcelona: Vicens-Vives, 2016); María Ángeles Fernández de Bartolomé (*ed.*), *Historia 4 ESO: Aragón: Proyecto saber hacer* (Madrid: Santillana, 2015); Enrique Juan Redal (*ed.*), *Historia 4 ESO: Proyecto La casa del saber* (Madrid: Santillana, 2008); Eugenio García Almiñana (*coord.*), *Historia 4 ESO: Proyecto Koré* (Valencia: Ecir, 2008); Grupo Edebé (*ed.*), *Ciencias sociales Historia 4 ESO* (Barcelona: Edebé, 2008); Manuel Peña Vilchez, *Historia [h]4: Ciencias sociales: ESO, curso 4: Proyecto 2.2* (Zaragoza: Edelvives, 2007); Carmen Cortés Salinas (*ed.*), *Geografía e Historia 4 ESO: Savia* (Madrid: SM, 2016); Manuel Burgos Alonso y M.<sup>a</sup> Concepción Muñoz-Delgado y Mérida, *Ciencias sociales, geografía e historia 4 ESO: Aprender es crecer en conexión*

y 2.º de Bachillerato<sup>16</sup> de diversas editoriales de referencia en nuestro país, todos ellos, de fecha de publicación posterior a la promulgación de la llamada «Ley de Memoria Histórica» (2007). Se ha elegido este punto de partida por considerar que en épocas anteriores no existía ninguna ley que reivindicara esta parte de la historia, la historia de las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo. Desde la instauración de la democracia, PP y PSOE habían hecho de la enseñanza de la historia y, especialmente, la historia de la Guerra Civil y la dictadura un debate político de primer orden, en el que las víctimas habían estado siempre silenciadas y olvidadas.<sup>17</sup>

No obstante, a pesar de que la citada ley supone un punto de inflexión a nivel jurídico, debemos ser conscientes de que los manuales producidos a partir de la promulgación de este documento legal no son ajenos a la tradición anterior en lo que a textos escolares se refiere y, en muchos casos, son herederos de las lógicas, mitos y prejuicios no solo de los manuales franquistas sino, en muchos casos, de los manuales elaborados ya en democracia. En este sentido, las investigaciones<sup>18</sup> que se han ocupado del estudio de esta cuestión establecen que, por ejemplo, algo de lo que adolecen todos los manuales escolares de la etapa democrática es la importancia que se le concede a la narración pormenorizada de las batallas de la Guerra Civil, característica heredada de la etapa franquista. Por el contrario, no otorgan la misma importancia a temas que podrían considerarse como polémicos o controvertidos ya que no existen un consenso

---

(Madrid: Anaya, 2015); Manuel Burgos Alonso y M.ª Concepción Muñoz-Delgado y Mérida, *Ciencias sociales, geografía e historia 4: Educación Secundaria* (Madrid: Anaya, 2008).

<sup>16</sup> Estos son los libros analizados para 2.º Bachillerato: Juan Avilés Farré, *Historia de España 2: Bachillerato*, (Madrid: McGraw Hill, 2009); Juan Carlos Pereira Castañares y Alfredo de la Mata Carrasco, *Historia de España: 2 Bachillerato: Savia* (Madrid: SM, 2016); Nuria García Noceda (ed.), *Historia de España 2 Bachillerato: Proyecto Saber Hacer* (Madrid: Santillana, 2015); Fernando García de Cortázar (coord.), *Historia de España 2 Bachillerato: Aprender es crecer* (Madrid: Anaya, 2015); Jaime Prieto Prieto (ed.), *Historia de España [2]: Bachillerato: Humanidades y ciencias sociales* (Madrid: Bruño, 2009); Julio Aróstegui Sánchez (ed.), *Historia de España: Bachillerato* (Barcelona: Vicens-Vives, 2015); Leandro Álvarez Rey (ed.), *HE: Historia de España: Bachillerato: Aula 3D* (Barcelona: Vicens-Vives, 2016).

<sup>17</sup> Belén Fernández Muñoz, «La Guerra Civil Española en las Leyes Educativas (1938-2019)», en *Actas del II Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE* (Madrid: UAM, 2019), 248.

<sup>18</sup> Emilio Castillejo Cambra, *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo (1936-1975)* (Madrid: UNED, 2014). José Antonio Álvarez Osés et al., *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)* (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2000).

en la sociedad sobre los mismos. Otro ejemplo caro que ilustra esta misma cuestión es el establecimiento de las causas que desencadenaron la Guerra Civil y la localizaron como una guerra fratricida en la que ambos bandos cometieron atrocidades, centrandó la explicación en la tragedia nacional que había supuesto el conflicto bélico. Esta tradición proviene del plan de estudios de Bachillerato publicado en 1975, que estuvo en vigor hasta la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990<sup>19</sup> y que, por tanto, tuvo un gran impacto en los manuales de buena parte de la etapa democrática.

Una vez establecidos estos límites, es necesario mencionar que los temas referidos a la Guerra Civil y al franquismo adolecen de una serie de problemas que son comunes a todas las unidades didácticas de la asignatura de Historia tratadas a lo largo de los cursos escolares. El primero de estos es la evidente desconexión entre estos textos y las últimas investigaciones. Los manuales están, a menudo, coordinados o editados por personas no especializadas en las materias sobre las cuales versa la propia asignatura y en los que la implicación de los distintos historiadores que participan en algunos volúmenes es muy limitada. Esto provoca que en un gran número de ellos se reproduzcan una serie de textos bastante antiguos o una serie de datos no contrastados con estudios actuales. Para el tema que nos ocupa, nos sirve de ejemplo la Unidad Didáctica (UD) «La Guerra Civil 1936-1939» del libro de Vicens-Vives<sup>20</sup> en la que, a pesar de participar un historiador de primer nivel, se muestra una tabla con unos datos sobre las víctimas de la represión física, sobre todo en el bando franquista, muy desactualizada.

Otro de los problemas es la notable extensión del currículum. En la actual ordenación de la ESO, la Historia reciente se imparte en el último curso. Tres horas semanales parece insuficientes para completar un temario que abarca desde el siglo XVIII hasta hoy. Además, debemos darnos cuenta de la importancia de que estos contenidos sean impartidos en 4.º de ESO con la suficiente profundidad ya que muchos alumnos y alumnas no continuarán sus estudios o no los continuarán escogiendo

---

<sup>19</sup> Marcos Marina Carranza, «¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto», en *Historia, identidad y alteridad: Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*, coord. José Manuel Aldea Celada (Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2012): 720-721.

<sup>20</sup> Aróstegui Sánchez (ed.), *Historia de España*, 296-323.



como camino el Bachillerato y, por tanto, nunca verán estos temas en la asignatura de Historia de España del segundo curso del mismo. Por tanto y en la práctica, es probable que muchos estudiantes estén abandonado el instituto sin un conocimiento adecuado de las raíces de la sociedad en que se insertarán como ciudadanos.<sup>21</sup> Esto parece confirmarse por las distintas investigaciones realizadas. Sirva de ejemplo la de Rosendo Martínez Rodríguez, en la que se expone cómo más de la mitad de los profesores entrevistados (62%) declararon no llegar a trabajar los contenidos referidos a la transición dictadura-democracia en España en 4.º de la ESO.<sup>22</sup>

Por último, merece la pena destacar que tampoco ayudan demasiado el uso de metodologías y recursos didácticos anticuados, o los contenidos memorísticos político-institucionales que no aportan ningún conocimiento en profundidad sobre el período. El relato histórico que muestran estos fragmentos de los libros de texto está fundamentado en una narración muy lineal basada en la pura memorización de datos.<sup>23</sup> Cualquiera que se acerque a los libros de 2.º de Bachillerato podrá darse cuenta que a una de las cosas que más importancia se le otorga en los temas de la Guerra Civil es a las fases militares de la misma y a la evolución política de los dos bandos. Esto está en profunda relación, no solo con la tradición, como se ha analizado en las líneas anteriores, sino que también está reforzado por la propia la EvAU. Si consultamos, en 2021, las directrices de la misma en Aragón para la asignatura Historia de España<sup>24</sup> nos daremos cuenta que incluye entre sus «estándares de aprendizaje evaluables» las fases militares, sin embargo, no es tan clara a la hora de hablar sobre represión y se limita a exponer que se evaluará si el

<sup>21</sup> Fernando Hernández Sánchez, «El franquismo en la E.S.O.», *Público*, 3 de junio de 2011. <https://blogs.publico.es/dominiopublico/3474/el-franquismo-en-la-eso/>. (Consultado 05/04/2021).

<sup>22</sup> Rosendo Martínez Rodríguez, «Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la Transición dictadura-democracia en España», *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 13 (2014): 45.

<sup>23</sup> No nos referimos a que la memorización sea mala per se, sino que se hace mucho hincapié en aspectos centrados en el nombre, el dato y la fecha dejando de lado la comprensión profunda del período. Miralles Martínez, «Enseñanza de la historia», 18; Belén Fernández Muñoz, «La enseñanza y didáctica de la guerra civil española en las aulas de Secundaria y Bachillerato», en *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa* (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2017): 142.

<sup>24</sup> Se puede consultar aquí. <https://academico.unizar.es/sites/academico.unizar.es/files/archivos/acceso/accespau/progr/histoespanmatriz.pdf>

alumno «Especifica los costes humanos y las consecuencias económicas y sociales de la guerra». Esto provoca que las editoriales dediquen muchísimo más espacio a la historia militar que a la represión.<sup>25</sup> También debemos tener en cuenta que la historia militar de dato y fecha es mucho más aséptica. Y algo parecido ocurre con el franquismo, solo una editorial, Vicens Vives, dedica un apartado específico para explicar la represión en sus diversas formas.<sup>26</sup>

## LAS VÍCTIMAS EN LOS MANUALES ESCOLARES

### La Guerra Civil: equidistancia y culpabilidad compartida

Para este apartado, el mínimo común denominador para los manuales escolares, sobre todo los de 4.º de ESO, es la presentación de esta parte de la historia de una forma supuestamente distante y aséptica, con formas genéricas que no profundizan en la raíz de los problemas o en el origen de la violencia y que no parecen querer abordar de forma clara y decidida el tema. Aunque en la mayor parte de los libros de texto aparecen referencias a la represión en la zona republicana y la zona rebelde muy pocos son los que diferencian la naturaleza de las dos represiones. Este punto es fundamental para no caer en la falta de rigor y la equidistancia. Las diferentes investigaciones<sup>27</sup> han demostrado sobradamente que, aunque la violencia contra la retaguardia fue paralela al conflicto armado, el carácter de dicha violencia fue muy diferente dependiendo de a que bando hagamos alusión. La represión en la zona republicana estuvo concentrada en los primeros meses de la contienda, fue descentralizada y no amparada por las autoridades republicanas. De la misma manera, aunque se suele nombrar a la Iglesia como víctima de la represión del bando republicano, se la obvia como verdugo. La implicación

<sup>25</sup> Por ejemplo, sería un tema ideal para abordar la defensa de los Derechos Humanos, sin embargo, los manuales prefieren centrarse en las batallas de la guerra enseñándoles a los alumnos indirectamente que lo segundo es más importante. Francisco Cisterna Cabrera, «Currículum oculto e ideología en la enseñanza de la historia», *Revista de ciencias de la educación*, 180 (1999): 470.

<sup>26</sup> Aróstegui Sánchez (ed.), *Historia de España*, 324-347; Álvarez Rey (ed.), HE: *Historia de España*, 358-383.

<sup>27</sup> Uno de los mayores especialistas en violencia es José Luis Ledesma. Alguna de sus obras: José Luis Ledesma, *Los días de llamas de la revolución: violencia y política en la retaguardia republicana de Zaragoza durante la guerra civil* (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2003).

de los católicos en la represión fue fundamental participando en las delaciones y en el control y disciplinamiento de la población.<sup>28</sup> Aunque esto sucede en un buen número de las editoriales, destacan los casos de las editoriales identificadas especialmente con la Iglesia católica como Edelvives y SM.

Dentro de esta visión general hay alguna diferencia más o menos sorprendente. En primer lugar, tenemos los libros en los que la represión, directamente, no aparece.<sup>29</sup> En segundo lugar, aquellos que, aunque se esfuerzan en parecer neutrales, no lo son en absoluto: «la falta de autoridad del gobierno permitió que grupos incontrolados llevaran a cabo procedimientos represivos que acabaron con la vida de miles de civiles, religiosos, políticos de derechas y propietarios»,<sup>30</sup> sin embargo, cuando explica la represión en el bando franquista no da ninguna cifra ni pone ejemplos de episodios concretos<sup>31</sup> como, «La Desbandá», por poner un ejemplo que afectó especialmente a la población civil.<sup>32</sup> En este grupo también se puede incluir a aquellos libros que se «olvidan» de mencionar a los asesinos de Federico García Lorca.<sup>33</sup>

En tercer lugar, aquellos que, aunque establecen ciertas diferencias entre ambos bandos (violencia no amparada por el Gobierno republicano y violencia institucionalizada en el bando franquista), concluyen este tema con reflexiones que reproducen unas tesis que nos llevan a la equidistancia y a la culpabilidad compartida por ambos bandos, donde se trata de hacer hincapié en los aspectos más emotivos y dolorosos:

<sup>28</sup> Julián Casanova, *La iglesia de Franco* (Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 2001).

<sup>29</sup> Solo aparece una tabla con datos erróneos y desactualizados. Burgos Alonso, *Ciencias sociales, geografía e historia*, 173.

<sup>30</sup> Se refiere a los presos de la cárcel Modelo en Madrid que el 7 de noviembre de 1936 fueron llevados a Paracuellos del Jarama y fusilados por los milicianos republicanos. Ian Gibson, *Paracuellos. Cómo fue*, (Madrid: Temas de Hoy, 2005).

<sup>31</sup> Cortés Salinas (ed.), *Geografía e Historia 4 ESO*, 159.

<sup>32</sup> Cuando las tropas sublevadas se acercaban a Málaga, se produjo un éxodo de población civil hacia Almería, controlada por el ejército republicano, a través de la carretera que bordeaba la costa. El 8 de febrero de 1937, estos civiles fueron atacados por mar y aire causando la muerte a entre 3000 y 5000 personas. Estos acontecimientos son conocidos popularmente como La Desbandada o La Desbandá.

<sup>33</sup> García Almiñana (coord.), *Historia 4 ESO*; Peña Vílchez, *Historia [h]4*.

[...] las pérdidas humanas rondaron el medio millón de muertos, y otros tantos exiliados; lo peor fue la semilla de odio que sembró entre los españoles la Guerra Civil.<sup>34</sup>

[...] la Guerra Civil [...] fue una de las grandes tragedias de la historia española. Causó cientos de miles de muertos, muchos de ellos asesinados en la retaguardia, sembró el odio y la discordia entre los españoles, provocó el exilio de cientos de miles de hombres, mujeres y niños, algunos de los cuales nunca regresaron [...].<sup>35</sup>

La crueldad alcanzada por el conflicto provocó cotas de odio nunca vistas, lo que enfrentó a la sociedad, incluso a miembros de las mismas familias, hasta provocar una fractura social que todavía hoy permanece abierta.<sup>36</sup>

No obstante, en cuarto y último lugar nos encontramos la posición más defendida por la mayoría de los textos de 4.º de ESO, la equiparación inevitable entre ambos bandos. En la mayoría de los textos queda claro cómo se intenta igualar continuamente a ambos contendientes, de manera, seguramente, inconsciente; simplemente con el objetivo de que el libro no sea tachado de partidista o no genere ampollas entre los alumnos o el profesorado. Un buen ejemplo son estos fragmentos:

La vida cotidiana también se vio sobresaltada por las represalias que tuvieron lugar en ambos bandos contra los simpatizantes de la otra zona. [...] en ambos bandos muchas personas fueron denunciadas por pertenecer o simpatizar con el adversario y ejecutadas [...] ciento treinta mil víctimas de la represión en ambos bandos durante la contienda.<sup>37</sup>

[...] la Guerra Civil provocó la pérdida de casi medio millón de vidas, el exilio de gran cantidad de compatriotas y la devastación del país. La vida cotidiana también se vio sobresaltada por las

---

<sup>34</sup> Peña Vélchez, *Historia [h]4*, 163.

<sup>35</sup> Avilés Farré, *Historia de España 2*, 283.

<sup>36</sup> Pereira Castañares, *Historia de España*, 270.

<sup>37</sup> Fernández de Bartolomé (ed.), *Historia 4 ESO: Aragón*, 213-214.

represalias que tuvieron lugar en ambos bandos contra los simpatizantes de la otra zona.<sup>38</sup>

Como puede observarse, estos discursos se encuentran muy en la línea del «todos fuimos culpables». En pleno siglo XXI y pasados cuarenta y seis años de la muerte de Franco nos podemos preguntar cómo puede ser que la mayoría de los manuales escolares sigan manteniendo este discurso y, como ya se ha apuntado, podemos concluir que esta situación está profundamente relacionada con el debate sobre la memoria histórica en España y la falta de un consenso respecto a ella. Durante los 40 años de dictadura, el régimen franquista llevó a cabo una eficaz política de la memoria, que era, a la vez, un potente instrumento de legitimación política.<sup>39</sup> Durante décadas, el relato difundido por el régimen se basaba en una historia falsa de España, en la que la II República era vista como un periodo de caos y desconcierto y en la que el alzamiento militar y la guerra habían sido los únicos métodos para lograr la paz, y por tanto, estaban justificados.<sup>40</sup> Esta era la legitimidad de origen del régimen franquista, a la que se unía la legitimidad de ejercicio fundamentada en el hecho de que Franco era el único garante de la paz y proporcionador del desarrollo económico, y por tanto, del progreso (a partir de los 60).<sup>41</sup> Toda esta política, como era esperable, caló en la población española,<sup>42</sup> de manera que su impacto es perfectamente observable en las generaciones que vivieron la Transición. Así pues, las élites políticas y la mayoría de la sociedad repetían un discurso que mostraba una conciencia generalizada de culpabilidad colectiva por el fracaso de la II República y el estallido de la Guerra Civil, en el que se decía «ambos bandos cometieron atrocidades». Paralelamente, esto suponía que se ignorara a las víctimas que habían sido represaliadas por el bando sublevado y el franquismo.<sup>43</sup>

<sup>38</sup> Juan Redal (ed.), *Historia 4 ESO*, 206 y 208.

<sup>39</sup> Carme Molinero, «¿Memoria de la represión o memoria del franquismo?», en *Memoria de la Guerra Civil y el franquismo*, dir. Santos Juliá (Madrid: Taurus, 2006): 240-241.

<sup>40</sup> Josefina Cuesta, «Las capas de la memoria. Contemporaneidad, sucesión y transmisión generacionales en España (1931-2006)», *Hispania Nova* 7 (2007): 342.

<sup>41</sup> Paloma Aguilar, *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*, (Madrid: Alianza Editorial, 1996), 68-74.

<sup>42</sup> Se debe de tener en cuenta que había colectivos reducidos que conservaban otra memoria de la República y la Guerra Civil como, por ejemplo, los exiliados.

<sup>43</sup> Aguilar, *Memoria y olvido*, 210-212. Es cierto que hay otros autores como Santos Juliá que mantienen que la sociedad española no olvidó o silenció el pasado, sino que decidió «echar al olvido» lo

No obstante, esta política del consenso no empezó a resquebrajarse verdaderamente hasta mediados de los 90, cuando se producirá lo que Julio Aróstegui ha denominado el fin de la «memoria de reconciliación», es decir, el fin del discurso que había propugnado la Transición.<sup>44</sup> Ya a comienzos de los 2000 se observará el nacimiento de diversas asociaciones relacionadas con los movimientos por la memoria que provocarán un gran revuelo social. Así pues, se produjo la fundación de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH) por parte de Santiago Macías y Emilio Silva. Esta pedía una identificación de los restos de las fosas comunes en las que fueron enterradas las víctimas de la represión del bando sublevado. Este hecho ponía de relieve un cambio drástico de la sociedad española que situaba ahora en el centro del debate público un pasado histórico reciente y traumático que enfrentaba a aquellos que estaban a favor de reivindicar a las víctimas de la Guerra Civil y del franquismo así como su reparación moral, política y jurídica, y a quienes se oponen a ello por considerarlo una ruptura del consenso de la Transición.<sup>45</sup> Estas inquietudes sociales fueron recogidas por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) el cual, hasta la mayoría absoluta de José María Aznar en el año 2000, se había mantenido bastante neutro respecto al tema. Así pues, el PSOE influenciado por las reivindicaciones de la sociedad o por el interés en promover este tema como método de diferenciación respecto al campo político a su derecha, comenzó a hacer suyas estas reivindicaciones a pesar de que, hasta ese momento, habían sido solo defendidas por partidos a la izquierda del mismo y estos habían sido vilipendiados por ello.

Paralelamente a este avance, la historiografía, desde los primeros años 80, comenzó a investigar en profundidad la Guerra Civil y la Dictadura, no ha cesado nunca de hacerlo, de manera que a día de hoy contamos con una gran cantidad de bibliografía especializada y académica que podría ser tomada como marco de referencia a la hora de elaborar

---

sucedido en pos de la reconciliación. Santos Juliá, «Echar al olvido: memoria y amnistía en la transición», *Claves de Razón Práctica* 129 (2003): 14-25. Más información también en Santos Juliá, *Elogio de Historia en tiempo de Memoria*, (Madrid: Marcial Pons, 2011).

<sup>44</sup> Julio Aróstegui, «Traumas colectivos y memorias generacionales: el caso de la guerra civil», en *Guerra Civil: mito y memoria*. Julio Aróstegui, J y François Godicheau (Madrid: Marcial Pons, 2006): 57-92.

<sup>45</sup> Pedro Ruiz, «Los discursos de la Memoria Histórica en España», *Hispania Nova* 7 (2007): 320. <http://hispanianova.rediris.es/7/dossier/07d001.pdf>

un manual escolar. Sin embargo, a pesar del esfuerzo de los sectores sociales que pretenden reivindicar la memoria de las víctimas y los extensos avances en el campo historiográfico, los discursos de los libros de texto, como hemos podido observar, distan bastante de lo esperado a estas alturas y conectan más con la tesis de «ambos bandos cometieron atrocidades».

En este sentido, es necesario mencionar que, aunque todos los manuales presentan una serie de carencias que hemos apuntado anteriormente, algunos sí han optado por hacer referencia a los movimientos por la recuperación de la memoria. El de Vicens Vives, una editorial de corte más progresista, ha empezado a incluir algunos datos sobre la apertura de fosas de represaliados y el movimiento por la recuperación de la memoria histórica. Para 4.º de ESO destaca este fragmento: «años después, la presión de sectores sociales que aspiraban a la verdad, la justicia y la reparación de esas víctimas, culminó en la aprobación de la Ley de Memoria Histórica (2007)».<sup>46</sup> Para Bachillerato, en la misma editorial, no se incluye ninguna referencia como tal dentro de las UDD, pero sí hay otra editorial, SM, que incluye una actividad donde se puede leer:

Para resolver esta situación se crearon asociaciones de recuperación de la memoria histórica que se han encargado [...] de exigir a las autoridades una mayor implicación en la localización y financiamiento de estas labores. Pese a sus esfuerzos, la tarea pendiente es ímproba, y las controversias que genera su actividad es una prueba evidente de que las heridas de la Guerra Civil continúan abiertas.<sup>47</sup>

Ante este panorama, no se puede decir que los libros de texto actuales hayan tomado una actitud demasiado activa respecto al debate actual en torno a la memoria histórica. Quizá alguien pueda argumentar que este tema no tiene por qué incluirse en los libros de texto de historia, pero teniendo en cuenta la omnipresencia de este debate en la sociedad española de las últimas décadas lo adecuado parece pensar que sí debería ser expuesto.

<sup>46</sup> García Sebastián (ed.), *GH: Geografía e Historia*, 277.

<sup>47</sup> Pereira Castañares, *Historia de España*, 275.

## El franquismo: represión y desarrollismo

Comprender con qué fines sociales tomaron el poder estatal las dictaduras militares, por qué llevaron adelante estos amplios planes represivos contra la población civil, por qué fueron apoyados por amplios sectores o contaron con la pasividad de otros es fundamental a la hora de comprender el franquismo, sin embargo, los libros de texto se alejan bastante de esta meta. Todos repiten una misma pauta, localizar la explicación sobre la represión en el primer franquismo y no retomar una explicación sobre la misma en la segunda etapa de la dictadura, dando la sensación de que la represión y el miedo son solo cosas de la primera parte.<sup>48</sup> Este hecho resulta asombroso cuando este punto es algo en lo que se ha insistido en los últimos años desde el mundo académico; la represión no fue algo esporádico o reactivo dentro del régimen franquista, sino que fue su columna vertebral, uno de los elementos definitorios de su naturaleza y la pieza clave para entender su larga duración.<sup>49</sup>

En realidad, esta visión del franquismo está bastante extendida entre la población e incluso es reforzada en muchas ocasiones por los propios medios de comunicación y las élites políticas. Esta comenzó en el propio franquismo con el objetivo de legitimarse presentándose como un régimen que había traído la paz, la prosperidad y la estabilidad a los hogares españoles, olvidando que muchas de las desigualdades sociales existentes en 1936 continuaban en los años 60. Es cierto que cuando terminó la dictadura y con ella los manuales que exaltaban al régimen, los textos escolares experimentaron un leve cambio respecto a la etapa anterior, por ejemplo, los de 8.º de EGB y 3.º de BUP. Sin embargo, los silencios eran y siguen siendo evidentes.<sup>50</sup> Aparte de este común denominador, es

<sup>48</sup> Es cierto que la represión, el hambre y el miedo fueron más duros en la primera década de la dictadura. Pero también lo es que constituyeron una parte esencial de la misma durante los 40 años de gobierno de Francisco Franco. Desde el punto de vista de las condiciones de vida, no podemos negar que los años 60 supusieron un punto de inflexión, pero no podemos olvidar que esta mejora económico-social no provocó la total desaparición de la cara menos amable del franquismo. Manuel Ortiz Heras, *La violencia política en la dictadura franquista 1939-1977: la insoportable banalidad del mal*. (Albacete: Bomarzo, 2013).

<sup>49</sup> Julián Casanova, «Una dictadura de cuarenta años», en *Morir, matar, sobrevivir: La violencia en la dictadura de Franco*, coord. Julián Casanova (Madrid: Crítica, 2002), 6.

<sup>50</sup> Carlos Fuertes Muñoz y Mélanie Ibáñez Domingo, «La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 37 (2019): 6.



importante destacar un segundo. Por desgracia, todos los textos analizados, incluso los de 2.º de Bachillerato de la editorial Vicens Vives los cuales, por regla general, suelen estar más conectados con las investigaciones actuales, adolecen del poco espacio que se le dedica a la represión en comparación con otros temas como la economía.

Más allá de estos puntos en común, los libros tratan la represión de diferentes maneras. La mayoría de los libros de 4.º de la ESO, sobre todo los de las editoriales más conservadoras como SM o Edelvives, exponen el tema superficialmente, sin hacer ni siquiera alusión a las leyes represivas fundamentales del régimen franquista,<sup>51</sup> pero a veces tampoco nombran la cárcel, las depuraciones o las incautaciones de bienes, por nombrar algunos ejemplos.<sup>52</sup> En el siguiente grupo se encuentran casi el resto de los libros de 4.º de la ESO; aquí estarían los que nombran las leyes represivas, pero no profundizan lo suficiente o no nombran los diferentes tipos represivos.<sup>53</sup> Los libros que restan podrían ser considerados como una buena adaptación de los debates historiográficos actuales al contexto escolar, aunque también hay grados dentro de los mismos. Estos fragmentos pueden servir de ejemplo:

España quedó dividida en un bando vencedor y un bando vencido que tuvo que asumir las consecuencias de su derrota y para el que la vida estuvo condicionada por el miedo a una detención o a una condena por haber colaborado con la República o incluso por cualquier idea política contraria a la oficial.<sup>54</sup>

<sup>51</sup> Entre 1939-1948, la pieza clave de la política represiva franquista fue la justicia militar sin ningún tipo de garantías procesales. Esta fue completada con la Ley de Responsabilidades Políticas, de 9 de febrero de 1939, la Ley de represión de la Masonería y el Comunismo de 1 de marzo de 1940 y la Causa General, por poner algunos ejemplos. Es sorprendente que no se haga alusión a ninguna de ellas.

<sup>52</sup> En este grupo estarían los siguientes libros: Peña Vilchez, *Historia [h]*. Cortés Salinas (ed.), *Geografía e Historia 4 ESO* (solo aparece una breve nota al pie de foto sobre la construcción del Valle de los Caídos); Grupo Edebé (ed.): *Ciencias sociales Historia 4 ESO*, 236; Burgos Alonso y Muñoz-Delgado y Mérida, *Ciencias sociales, geografía* (este caso es especialmente sangrante porque no hay nada sobre la represión).

<sup>53</sup> García Sebastián (ed.), *GH: Geografía e Historia*. Juan Redal (ed.), *Historia 4 ESO* (apenas un párrafo de 5 líneas, p. 276 y otras 6 líneas en la p. 278); Burgos Alonso y Muñoz-Delgado y Mérida, *Ciencias sociales*, 212; García de Cortázar (coord.), *Historia de España 2 Bachillerato*.

<sup>54</sup> Pereira Castañares y De la Mata Carrasco, *Historia de España*, 290.

[...] perpetuó hasta su muerte la división entre vencedores y vencidos [...] La represión era brutal y la falta de libertades, completa [...] el régimen continuó la represión implacable de sus enemigos que había comenzado durante la guerra.<sup>55</sup>

Aunque los dos fragmentos seleccionados dejan clara la perpetuación de la violencia contra los vencidos, no se hace hincapié en esta idea ni se profundiza en los tipos represivos. Por ejemplo, algo que nos parece especialmente característico es que se obvia la represión dirigida específicamente hacia las mujeres: rapado de pelo, aceite de ricino, violaciones o abuso sexual entre otros. Y no solo esto, también otras problemáticas características como el tema de «las mujeres de preso».<sup>56</sup> Esta cuestión ha sido ampliamente abordado por la historiografía,<sup>57</sup> de manera que hay un gran número de investigaciones en las que los manuales podrían basarse. Y ya no hablamos de otros tipos represivos como los campos de concentración o los de trabajo forzado.

Entre todos los analizados los más completos son los de la editorial Vicens-Vives para 2.º de Bachillerato.<sup>58</sup> En ellos se explica cada uno de los tipos represivos, incluyendo no solo las leyes fundamentales, sino también las confiscaciones de bienes, las depuraciones de funcionarios, los campos de concentración y los batallones de trabajadores, algo nada común: «El franquismo nunca mostró el menor interés por buscar una reconciliación con los vencidos. Su objetivo fue siempre destruir o someter a todos aquellos que mostraban su oposición al régimen».<sup>59</sup> No obstante, como se ha apuntado anteriormente, ni siquiera este alude a

<sup>55</sup> Avilés Farré, *Historia de España 2*, 299 y 303.

<sup>56</sup> Se trata de una categorización que pretende analizar la actividad de las mujeres de los presos políticos del franquismo en los extramuros de las cárceles españolas. En este sentido, se pretende mostrar mediante su estudio como las mismas evolucionaron desde la solidaridad y la asistencia individual con el familiar encarcelado a la toma de conciencia con el fin de hacer oír sus reivindicaciones como esposas y como víctimas de la represión. Irene Abad Buil, *Las mujeres de los presos políticos represión, solidaridad y movilización en los extramuros de las cárceles franquistas (1936-1977)*, (Zaragoza: Tesis Doctoral Inédita, 2007).

<sup>57</sup> Por poner algunos ejemplos: Mary Nash (ed.), *Represión, resistencias, memoria: Las mujeres bajo la dictadura franquista* (Granada: Comares, 2013). David Ginard, «Represión y especificidad de género: en torno a la violencia política contra las mujeres en la España del primer franquismo», en *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista* (Granada: Comares, 2013): 23-36.

<sup>58</sup> Aróstegui Sánchez (ed.), *Historia de España*. Leandro Álvarez Rey (ed.), *HE: Historia de España*.

<sup>59</sup> Aróstegui Sánchez (ed.), *Historia de España*, 328.

los asesinatos extrajudiciales de obreros y estudiantes durante los años sesenta<sup>60</sup> y setenta,<sup>61</sup> ni profundiza en la represión durante el segundo franquismo. Y, sin duda, esto es fundamental para hacer entender a los alumnos como la violencia de la primera etapa no cesa, continua toda la dictadura y se extiende a la Transición. Como han demostrado las últimas investigaciones,<sup>62</sup> la violencia y la represión también formaron parte de la misma. Esta es una de las carencias más importantes que se arrastra de etapas educativas anteriores a la Ley de Memoria Histórica.

## ENTRE LA ESPERANZA Y LA RESIGNACIÓN

Como hemos podido observar a lo largo de estas páginas, la situación de las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los manuales escolares no es muy esperanzadora, aún queda mucho camino por recorrer. Es evidente que el conocimiento aportado desde el campo de la investigación histórica y sus resultados no han sido incorporados a los textos escolares. Asimismo, tampoco se ha realizado en base a los mismos una revisión conceptual muy necesaria, algo que también concluyen otras investigaciones similares.<sup>63</sup> En general, la mayoría del profesorado considera que en los últimos años se le ha empezado a dar más importancia en el currículum escolar, aunque no haya habido una modificación muy sustancial en los libros de texto. Buena parte del mismo afirma que lo han incorporado en su actividad docente, aunque de una forma breve y rápida, ya que, como se explicaba al principio de este artículo, están muy presionados por el temario con respecto al tiempo disponible.<sup>64</sup>

<sup>60</sup> En un contexto de movilización estudiantil y obrera contra la dictadura, uno de los episodios más significativos de los años 60 fue el asesinato el 20 de enero de 1969, por parte de la Brigada Político-Social (la policía secreta franquista), de Enrique Ruano, estudiante de Derecho, mientras hacía un registro en su casa. Había sido acusado de repartir propaganda de Comisiones Obreras.

<sup>61</sup> Uno de los episodios más conocidos de los años 70 es el Proceso 1001. El 24 de junio de 1972 fue detenida la Coordinadora Nacional de Comisiones Obreras. Esta detención derivó en un juicio en el Tribunal de Orden Público (TOP) que los sentenció a unas penas elevadísimas, en total, 162 años para los dirigentes condenados.

<sup>62</sup> Sophie Baby, *El mito de la transición pacífica: violencia y política en España (1975-1982)*, (Barcelona: Ediciones Akal, 2018). Ferrán Gallego, *El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*, (Barcelona: Crítica, 2008).

<sup>63</sup> José Carlos Mancha Castro, «El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4.º de ESO en Andalucía», *Investigación en la Escuela* 98 (2019): 11-12.

<sup>64</sup> Gutiérrez (*dir.*), *La memoria histórica*, 40; Asunción Criado, «La memoria y la enseñanza de la dictadura franquista en la Enseñanza», 136.

Esta sensación que tienen los profesores ¿es real? En los últimos años parece ser que al calor de la Ley de Memoria Histórica se han aprobado en algunas Comunidades Autónomas una serie de leyes de Memoria Democrática (Andalucía 2017, Cataluña 2007, Navarra 2013, Canarias 2018, Extremadura 2019). Aragón también se encuentra dentro de este grupo (Ley 14/2018, de 8 de noviembre, de memoria democrática de Aragón).<sup>65</sup> En el artículo 28 de la misma se lee:

El departamento con competencia en materia de educación revisará los currículos educativos con el fin de que estos garanticen el acceso efectivo del alumnado a una información veraz y actualizada, basada en las prácticas científicas propias de la disciplina histórica, sobre los acontecimientos del pasado vinculados a la memoria democrática de Aragón, fomentando la utilización de métodos no violentos para la resolución de conflictos y promocionando modelos de convivencia basados en el respeto, el pluralismo político, la defensa de los derechos humanos, la igualdad y la cultura de paz.

De la misma manera, el currículum de la ESO<sup>66</sup> y Bachillerato<sup>67</sup> de Aragón aprobados ambos en 2016, ya sentaban unas bases en este sentido:

Explica, a partir de la información obtenida de diversas fuentes ofrecidas por el profesor o profesora, las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional, y tiene memoria democrática para valorar adecuadamente el significado de la represión y el ejercicio de la violencia como armas políticas; Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco y adquiere memoria democrática para valorar negativamente aquellas formas de represión y

<sup>65</sup> BOA N° 226. 22/11/18, 39121-39122. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD =VE-ROBJ&MLKOB =1048373623232>. (Consultado 05/04/2021).

<sup>66</sup> Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, 22 y 24. [http://www.educaragon.org/FILES/GEOGRAFIA%20E%20HISTORIA\(3\).pdf](http://www.educaragon.org/FILES/GEOGRAFIA%20E%20HISTORIA(3).pdf). (Consultado 05/04/2021).

<sup>67</sup> Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Historia de España.

privación de las libertades, adoptando actitudes contrarias a ellas y a cualquier posible reproducción.

Sin embargo, estos primeros movimientos en forma de leyes no parecen tener eco en los textos escolares. Mientras tanto, las diferentes investigaciones muestran como los alumnos desconocen estos temas.<sup>68</sup> Así pues, los conocimientos en torno a las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo no se integran sistemáticamente en las clases de historia, sino que su presencia depende más bien del interés y compromiso personal de cada profesor. Es cierto que no podemos otorgarles a los manuales un poder absoluto, es decir, el contenido de los mismos no se transfiere de manera directa a los alumnos, la socialización de los mismos es mucho más compleja. No obstante, esto no debe frenarnos a la hora de mejorar los materiales con los que profesores y alumnos trabajan en clase.

A lo largo de estas páginas hemos planteado algunos de los aspectos más problemáticos en torno al estudio e investigación del pasado recientes debido a su evidente carga traumática y la controversia que suscita como objeto de la historia. Asimismo se han abordado las disputas por su apropiación y resignificación por parte de los actores del presente (políticos, editoriales etc.) y sus usos públicos.<sup>69</sup> En este sentido, es lógico pensar que mientras no haya un consenso social respecto a estos temas difícilmente la mayoría de los manuales escolares van a recoger un adecuado tratamiento de las víctimas de la Guerra Civil y la Dictadura.

No obstante, junto con lo anterior, deben reunirse otra serie de circunstancias. En primer lugar, los historiadores profesionales a la vanguardia de la investigación deben implicarse también en la elaboración de manuales escolares y textos divulgativos que ayuden a la sociedad a acercarse a estos acontecimientos históricos. Esto, sin duda, tendrá un

<sup>68</sup> Por ejemplo, «De acuerdo con los resultados de la encuesta realizada durante mi investigación, los alumnos no han sido capaces de identificar ninguna de las imágenes que se les han presentado relacionadas con el debate sobre la recuperación de la memoria histórica, y parecen saber muy poco sobre los episodios de violencia y represión sucedidos durante la guerra civil y la dictadura». Amaia Lamikiz Jauregiondo, «El lugar de la memoria en nuestras clases de historia», en *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Coord. Ramón López Facal (Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, 2011), 104.

<sup>69</sup> Miriam Kriger, «La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política», *Persona y Sociedad*, 25/3 (2011): 33-34.

impacto beneficioso en la actualización de los contenidos de los manuales escolares. Asimismo, repercutirá de forma igualmente positiva en el trasvase de conocimientos desde la Universidad a los centros escolares de manera que no se sigan reproduciendo mitos como la interpretación de la Guerra Civil como una lucha fratricida o la equiparación de la violencia cometida en ambos bandos, debates que la historiografía ha superado hace mucho tiempo. En segundo lugar, se debe seguir profundizando en una enseñanza de la historia no basada en el aprendizaje memorístico de la parte político-institucional de la misma sino en una comprensión profunda y crítica de un determinado periodo histórico. En tercer lugar, formación del profesorado en los últimos avances e investigaciones en historia y didáctica de la historia, de manera que puedan ser más críticos con los discursos obsoletos presentes en los manuales escolares y no dependan de las reediciones de los mismos. Estas propuestas ayudarían a equilibrar la balanza respecto a las editoriales y sus líneas ideológicas, mucho más conservadoras, en lo que a reediciones y actualizaciones de contenidos se refiere, y menos dispuestas a apostar por la destrucción de mitos y tabúes.

No debemos perder de vista que la historia es la disciplina ideal para la enseñanza de Derechos Humanos, algo totalmente imprescindible cuando se habla de pasados traumáticos, pues esta nos ayuda a entender todos aquellos procesos tanto a nivel mundial como nacional que sirvieron para lograr la paz y desarrollar los valores democráticos. No debemos olvidar que son las dictaduras las que se valen del olvido para imponer su visión de la historia. No obstante, no debemos dejar de lado que las diferentes leyes educativas no han hecho un especial hincapié en esta cuestión, siendo especialmente sangrante la LOMCE,<sup>70</sup> dejando la cuestión de los Derechos Humanos a alguna mención no demasiado específica. Tampoco parece que el nuevo proyecto de ley educativa, LOMLOE,<sup>71</sup> introduzca grandes avances a este respecto.<sup>72</sup>

Por tanto, en mi opinión, las aristas polémicas del pasado reciente deben ser abordadas en el aula, tratando con profundidad el contexto

---

<sup>70</sup> Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. *BOE* 295, de 10 de diciembre de 2013.

<sup>71</sup> Ley Orgánica de Modificación de la LOE.

<sup>72</sup> Barreiro Mariño, «La asignatura de Historia», 42.

histórico, trabajando con fuentes diversas, privilegiando las explicaciones multicausales, remarcando la utilidad presente de la enseñanza de la historia y abriendo el debate entre el alumnado. En otras palabras, se trata de utilizar la asignatura de historia en 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato para promover la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos, la conciencia histórica y el pensamiento crítico en un momento histórico en el que aún estamos superando la amnesia colectiva que impuso la Transición y reivindicando el papel de estas víctimas de la violencia política en la Historia. Aquí es donde la escuela debe demostrar que es mucho más que un órgano destinado a la perpetuación del sistema.

### Nota sobre la autora:

ISABEL ESCOBEDO MUGUERZA es licenciada en Historia por la Universidad de Zaragoza. Máster Interuniversitario en Historia Contemporánea por la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Zaragoza. En la actualidad, contratada predoctoral del Gobierno de Aragón en el departamento de Historia de la Universidad de Zaragoza realizando una tesis doctoral sobre los católicos aragoneses entre el primer franquismo.

### REFERENCIAS

- Abad Buil, Irene. *Las mujeres de los presos políticos represión, solidaridad y movilización en los extramuros de las cárceles franquistas (1936-1977)*. Zaragoza: Tesis Doctoral Inédita, 2007.
- Aguilar, Paloma. *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- Álvarez Osés, José Antonio et al. *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2000.
- Álvarez Rey, Leandro (ed.). *HE: Historia de España: Bachillerato: Aula 3D*. Barcelona: Vicens-Vives, 2016.
- Aróstegui, Julio. «El caso de los conflictos españoles del siglo XX. Memoria y revisionismo». *Cuadernos de Pedagogía* 362 (2006): 54-59.
- Aróstegui, Julio (ed.). *Historia de España: Bachillerato*. Barcelona: Vicens-Vives, 2015.
- Avilés Farré, Juan. *Historia de España 2: Bachillerato*. Madrid: McGraw Hill, 2009.

- Baby, Sophie. *El mito de la transición pacífica: violencia y política en España (1975-1982)*. Barcelona: Ediciones Akal, 2018.
- Baquero, Juan Miguel. «Memoria histórica en las aulas: asignatura pendiente de la educación en España». *El diario*, 17 de junio de 2018, [https://www.eldiario.es/sociedad/Memoria-Historicaasignatura-pendienteEspana\\_0\\_781122893.html](https://www.eldiario.es/sociedad/Memoria-Historicaasignatura-pendienteEspana_0_781122893.html).
- Barreiro Mariño, Manuel. «La memoria histórica en España y su situación en el ámbito educativo: la necesidad de crear un museo memorial en España». *Revista Historia Autónoma* 11 (2017): 261-278.
- Barreiro Mariño, Manuel. «La asignatura de Historia y la enseñanza de los Derechos Humanos de la mujer en el contexto de una nueva ley educativa». *Didácticas Específicas* 22 (2020): 42-58.
- Burgos Alonso, Manuel y Muñoz-Delgado y Mérida, M.<sup>a</sup> Concepción. *Ciencias sociales, geografía e historia 4: Educación Secundaria*. Madrid: Anaya, 2008.
- Burgos Alonso, Manuel y Muñoz-Delgado y Mérida, M.<sup>a</sup> Concepción. *Ciencias sociales, geografía e historia 4 ESO: Aprender es crecer en conexión*. (Madrid: Anaya, 2015).
- Carretero, Mario y Borrelli, Marcelo. «Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?». *Cultura y Educación* 20, no 2 (2008): 201-215.
- Casanova Ruiz, Julián *et al.* *Morir, matar, sobrevivir: La violencia en la dictadura de Franco*. Madrid: Crítica, 2002.
- Casanova Ruiz, Julián. *La iglesia de Franco*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 2001.
- Casanova Ruiz, Julián. «La derecha en España niega la Historia, y lo que es peor, su enseñanza». *El Plural*, 21 de febrero de 2013. [https://www.elplural.com/politica/espana/la-derecha-en-espana-niega-la-historia-y-lo-que-es-peor-su-enseñanza\\_57404102](https://www.elplural.com/politica/espana/la-derecha-en-espana-niega-la-historia-y-lo-que-es-peor-su-enseñanza_57404102).
- Casanova Ruiz, Julián. «La Guerra Civil que nunca se aprendió en las escuelas». *El País*, 1 de abril de 2014. <https://blogs.elpais.com/historias/2014/04/la-guerra-civil-que-nunca-se-aprendio-en-las-escuelas.html>.
- Castillejo Cambra, Emilio. «Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia». *Bordón. Revista de pedagogía* 61, no 2 (2009): 45-58.
- Castillejo Cambra, Emilio. *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo (1936-1975)*. Madrid: UNED, 2014.
- Cisterna Cabrera, Francisco. «Currículum oculto e ideología en la enseñanza de la historia». *Revista de ciencias de la educación* 180 (1999): 455-472.
- Coll, Vicente. «Aprobada la Ley de Memoria Democrática con el rechazo del PP, Vox y Cs: “Es una traición a los españoles”», *El Mundo*, 5 de octubre de 2022. <https://www.elmundo.es/espana/2022/10/05/633d8252fdddf-15618b45aa.html>



- Cortés Salinas, Carmen (ed.). *Geografía e Historia 4 ESO: Savia*. Madrid: SM, 2016.
- Cowie-Haskell, Morgan. «La Presencia de la Memoria Histórica y Derechos Humanos en el Sistema Educativo. Una Comparación de Chile y Argentina». *Chile: Comparative Education and Social Change* 1 (2015): 1-29.
- De la Asunción Criado, Ana. «La memoria y la enseñanza de la dictadura franquista en la Enseñanza Secundaria. Una perspectiva comparada». en *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa*, 129-139. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2017.
- Delgado Algarra, Emilio José. «Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 14 (2015): 97-109.
- Delgado Algarra, Emilio José y Estepa-Giménez, Jesús. «Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO». *Revista de Investigación Educativa* 34, no. 2 (2015): 521-534.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier (dir.). *La memoria histórica en los libros de texto escolares*, León: Foro por la Memoria de León, 2012.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier. «La memoria histórica en los libros de texto escolares». *Revista Complutense de Educación* 25, no 2 (2014): 393-409.
- Ealham, Chris. «La historiografía reciente sobre la Guerra Civil: el rigor histórico contra el rigor mortis. Cuando el «revisionismo» no es nada más que la vuelta a los mitos de ayer expresados con la voz indignada del pasado». *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea* 7 (2008): 287-306.
- Fernández de Bartolomé, María Ángeles (ed.). *Historia 4 ESO: Aragón: Proyecto saber hacer*. Madrid: Santillana, 2015.
- Fernández Muñoz, Belén. «La enseñanza y didáctica de la guerra civil española en las aulas de Secundaria y Bachillerato». en *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa*, 129-139. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2017.
- Fernández Muñoz, Belén. «La Guerra Civil Española en las Leyes Educativas (1938-2019)». en *Actas del II Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE*, 244-248. Madrid: UAM, 2019.
- Fuertes Muñoz, Carlos y Ibáñez Domingo, Mélanie «La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 37 (2019): 3-18.
- Gallego, Ferrán. *El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Barcelona: Crítica, 2008.
- García Almiñana, Eugenio (coord.). *Historia 4 ESO: Proyecto Koré*. (Valencia: Ecir, 2008).

- García de Cortázar, Fernando (coord.). *Historia de España 2 Bachillerato: Aprender es crecer*. Madrid: Anaya, 2015.
- García Noceda, Nuria (ed.). *Historia de España 2 Bachillerato: Proyecto Saber Hacer*. Madrid: Santillana, 2015.
- García Sebastián, Margarita (ed.), *GH: Geografía e Historia: Educación Secundaria: Aula 3D*. Barcelona: Vicens-Vives, 2016.
- Gibson, Ian. *Paracuellos. Cómo fue*. Madrid: Temas de Hoy, 2005.
- Gil Andrés, Carlos y Casanova, Julián. *Historia de España en el siglo XX*. Barcelona: Ariel, 2009.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús y Rodríguez Pérez, Raimundo A., «La enseñanza de la historia y el uso de libros de texto ante los retos del siglo XXI: entrevista a Rafael Valls Montés», *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 363-380.
- David Ginard, «Represión y especificidad de género: en torno a la violencia política contra las mujeres en la España del primer franquismo», en *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista*, 23-36. Granada: Comares, 2013.
- Grupo Edebé (ed.). *Ciencias sociales Historia 4 ESO*. Barcelona: Edebé, 2008.
- Hernández Sánchez, Fernando. «El franquismo en la E.S.O». *Público*, 3 de junio de 2011. <https://blogs.publico.es/dominiopublico/3474/el-franquismo-en-la-eso/>
- Juliá, Santos. «Echar al olvido: memoria y amnistía en la transición». *Claves de Razón Práctica* 129 (2003): 14-25.
- Juliá, Santos. *Elogio de Historia en tiempo de Memoria*. Madrid: Marcial Pons, 2011.
- Kruger, Miriam. «La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política». *Persona y Sociedad* 25, no 3 (2011): 29-52.
- Lamikiz Jauregiondo, Amaia. «El lugar de la memoria en nuestras clases de historia». en *Pensar históricamente en tiempos de globalización* por Ramón López Facal, (coord.), 99-110. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2011.
- Ledesma, José Luis. *Los días de llamas de la revolución: violencia y política en la retaguardia republicana de Zaragoza durante la guerra civil*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2003.
- López, Enrique. «Algunos desafíos actuales de la enseñanza de la Historia reciente en la educación secundaria». *Revista Fermentario* 6 (2012), 1-19.
- Mancha Castro, José Carlos. «El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4.º de ESO en Andalucía». *Investigación en la Escuela* 98 (2019): 1-15.
- Marina Carranza, Marcos, «¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto». en *Historia, identidad y alteridad: Actas del III Congreso*

- Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores* por José Manuel Aldea Celada (coord.), 713-731. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2012.
- Martínez Rodríguez, Rosendo. «Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la Transición dictadura-democracia en España». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13 (2014): 41-48.
- Miralles Martínez, Pedro y Gómez Carrasco, Cosme Jesús. «Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas». *Historia y memoria de la educación* 6 (2017): 9-28.
- Molinero, Carme. «Memoria y Democracia». *El País*, 7 de noviembre de 2004. [https://elpais.com/diario/2004/11/07/opinion/1099782010\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2004/11/07/opinion/1099782010_850215.html).
- Mary Nash (ed.). *Represión, resistencias, memoria: Las mujeres bajo la dictadura franquista*. Granada: Comares, 2013.
- Ortiz Heras, Manuel. *La violencia política en la dictadura franquista 1939-1977: la insostenible banalidad del mal*. Albacete: Bomarzo, 2013.
- Peña Vílchez, Manuel. *Historia [h]4: Ciencias sociales: ESO, curso 4: Proyecto 2.2*. Zaragoza: Edelvives, 2007.
- Pereira Castañares, Juan Carlos y de la Mata Carrasco, Alfredo. *Historia de España: 2 Bachillerato: Savia*. Madrid: SM, 2016.
- Prats, Joaquín. «Criterios para la elección del libro de texto de historia». *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 70 (2011): 7-13.
- Prieto Prieto, Jaime (ed.). *Historia de España [2]: Bachillerato: Humanidades y ciencias sociales*. Madrid: Bruño, 2009.
- Redal, Enrique Juan (ed.). *Historia 4 ESO: Proyecto La casa del saber*. Madrid: Santillana, 2008.
- Rodrigo, Javier. «La Guerra Civil: “Memoria”, “Olvido”, “Recuperación” e “Instrumentación”». *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea* 6 (2006). <http://hispanianova.rediris.es/6/dossier/6d025.pdf>
- Rodríguez Pérez, Raimundo A. y Solé Glória. «Los manuales escolares de Historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria». *Arbor* 194-788 (2018): 1-12.
- Velasco Martínez, Luis. «La memoria de las dictaduras en el bachillerato: Franco y Primo de Rivera». en *Pensar históricamente en tiempos de globalización* por Ramón López Facal, (coord.), 189-196. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2011.



# RESEÑAS



## LOS ARMARIOS VACÍOS

Por ANNIE ERNAUX. Madrid: Cabaret Voltaire, 2022, 218 páginas, ISBN: 978-84-19047-30-4

La educación es un factor determinante en la biografía de la escritora francesa Annie Ernaux como puede apreciarse en buena parte de su obra.<sup>1</sup> De su lectura se infiere la forja de una mujer capaz de deshacerse de su herencia social y romper su trayectoria de clase a través de la adquisición de una sólida formación en su paso por la escuela privada religiosa, el liceo y la universidad. Instituciones que transformaron de forma irreversible la cultura de estatus asociada a su humilde origen social. En su literatura descubrimos que esa ruptura también creó en ella un sentimiento de «traición», lo que, unido a una relación universitaria, frívola y dolosa, la llevó a escribir su primera novela *Les armoires vides* (*Los armarios vacíos*) (1974), traducida por Lydia Vázquez para Cabaret Voltaire en 2022, parte de cuyo argumento completará con *L'Évènement* (*El acontecimiento*) (2000)<sup>2</sup> llevada al cine por Audrey Diwan (2021) en una cinta del mismo título premiada con el León de Oro en Venecia. El conjunto de su producción literaria se extiende durante varias décadas y se proyecta en más de una veintena de obras en las que practica una escritura sobre la naturaleza del yo, el recuento de su cotidianeidad y la exploración de su memoria. Junto a lo que fue su trayectoria escolar y universitaria adjunta una descripción de la sociedad y la cultura que la rodea dando cuenta precisa del tránsito de la historia, como sucede en *Les années* (*Los años*) (2008).<sup>3</sup> Es una escritora que se mueve entre la autoficción y la biografía, y lo hace en «la encrucijada de la literatura, las

---

<sup>1</sup> S. McIlvanney, *Annie Ernaux: The Return to Origins*. Liverpool: Liverpool University Press, 2001.

<sup>2</sup> Annie Ernaux, *El acontecimiento*. Barcelona: Tusquets, 2001.

<sup>3</sup> Annie Ernaux, *Los años*. Madrid: Cabaret Voltaire, 2022.

ciencias sociales y la documentación fotográfica»<sup>4</sup> en medio de una «inconsolable pesadumbre de vivir» como reconoció el jurado que en 2019 le otorgaba el Premio Formentor.<sup>5</sup>

*Los armarios vacíos* (2022) (AV) fue redactada a mediados de los años sesenta, siendo rechazada por distintos editores y publicada casi una década más tarde, en 1974, por Gallimard en fechas previas a la aprobación de la Ley Veil (enero, 1975). Era el inicio de una escritura compleja, rica y diversa, que forma una red intertextual abierta a diferentes caminos para la investigación histórica (*Les années*, 2008), educativa [*La place* (*El lugar*) 1983,<sup>6</sup> *La honte* (*La vergüenza*) 1977,<sup>7</sup> *Memoire de fille*, (*Memoria de chica*) 2016],<sup>8</sup> o feminista [*Une femme* (*Una mujer*) 1988,<sup>9</sup> *La femme gelée* (*La mujer helada*) 1981.<sup>10</sup> Se trata de una escritura innovadora tanto en la forma de tratar su biografía como en el fondo, en lo que podría ser interpretado como un sentimiento o noción de «traición social», de «vergüenza».

Desde el comienzo de la obra sabemos que la protagonista es una universitaria, «una chica de veinte años que ha ido a ver a una abortera, que sale de ahí, lo que piensa después mientras camina, cuando se tumba en la cama» (AV, p. 13). En ella aflora la sensación de miedo «por mis estudios. Miedo a que no hubiera servido de nada meterme en la privada y ponerme a estudiar» (AV, pp. 174-175). Una sensación que parte de la reversión de su destino lograda por medio de la brillantez académica y los progresos en su educación, lo que contribuyó a una transformación, ascenso y realización personal.

En esta primera obra, Annie Ernaux inicia una detallada descripción vital de su alter ego, la pequeña Denise Lesur, desde un mundo que se reduce al ultramarinos y a la escuela en la que experimenta de manera

<sup>4</sup> Annie Ernaux, *El uso de la foto*. Madrid: Cabaret Voltaire, 2018.

<sup>5</sup> Fundación Formentor. *Acta del Jurado 2019*, consultada el 27 de septiembre de 2022, <https://www.fundacionformentor.com/premios/>

<sup>6</sup> Annie Ernaux, *El lugar*. Barcelona: Tusquets, 2020.

<sup>7</sup> Annie Ernaux, *La vergüenza*. Barcelona: Tusquets, 2020.

<sup>8</sup> Annie Ernaux, *Memoria de chica*. Madrid: Cabaret Voltaire, 2016.

<sup>9</sup> Annie Ernaux, *Une femme*. Paris: Gallimard, 1988.

<sup>10</sup> Annie Ernaux, *La mujer helada*. Madrid: Cabaret Voltaire, 2015.



dolorosa la vergüenza. Un sentimiento que será el eje o hilo conductor de su obra. La escritora incorpora a la novela la escuela privada religiosa femenina de Yvetot, regida por monjas, en la que se formó —la École Saint Michel— asentada en un edificio de ladrillo rojo, con dos patios, que carecían de ventanas en la planta baja y solo poseían aberturas en la parte superior para el paso de la luz y el aire. Había una puerta por la que se podía pasar al patio cubierto interior a través del cual se accedía a la capilla. Una segunda puerta, con timbre, permitía pasar a un reducido recibidor que daba paso al locutorio y al despacho de la directora. En el primer piso, las ventanas se abrían a las aulas y el pasillo, en tanto que las del segundo piso, junto a los tragaluzes de la cubierta, estaban protegidas por cortinas y pertenecían a los dormitorios. Estaba prohibido asomarse a la calle desde todas las ventanas. Una solitaria profesora daba clases a las huérfanas de la denominada escuela libre pertenecientes a un establecimiento cercano al ayuntamiento. Esa maestra también educaba a las niñas cuyas familias andaban faltas de recursos suficientes para costear la educación de sus hijas (*La honte (La vergüenza)* 1996).

La protagonista se incorpora a los seis años de edad a las clases que albergan al resto de colegialas. En ellas se encuentra con una maestra que «hablaba y hablaba» de cosas que «no existían», y en la se leían frases sin sentido como «Axel toca el xilófono y el saxofón», o «el lazo de Zenobia es azul oscuro» (AV, p. 64). Esa experiencia la lleva a interrogarse si en realidad aquello era en lo que consistía la escuela. Si tan solo se trataba de repetir y trazar signos, de reunir cosas. Su conclusión inicial es que era una permanente pantomima, un hacer «como si fuera divertido, como si fuera interesante, como si estuviera bien» (AV, p. 65). La narradora tampoco elude el realismo detallado de las colas apremiantes, formadas en los recreos, delante de los baños, ni del lamentable estado en se hallaban. Sin duda su escritura y sus descripciones evitan soterrar la realidad. Esos recuerdos iniciales que comienzan a los seis años, también son los de «la maestra con los labios en forma de cruasán triste», y a los siete los de «la vieja Aubin que mira debajo de las mesas para ver que hacíamos con las manos...» (AV, p. 68).

Con cada incidente comprende menos lo que es la escuela y así, lo que al inicio parecía un «juego supuestamente ligero, irreal, empieza a complicarse», se transforma en un espacio donde también aprende a sentir lo que es la humillación y la vergüenza. Sensaciones encadenadas

a «las frases p[er]fidas que recibimos en plena cara, sobre todo de peque[ñ]as. De estudiante... Se burlaban de m[í], de mis padres» (AV, p. 71). Entonces se recluy[ó] tras su pupitre y descubri[ó] que, sin esfuerzo, dominaba a la perfecci[ó]n los «juegos escolares, la lectura, los problemas». De manera que, a lo largo de un par de a[ñ]os, asimil[ó] cuantos conocimientos quedaron a su alcance. Con ello comenz[ó] a obtener buenas notas hasta sentirse orgullosa de sus «dieces todo el tiempo», ganando tambi[é]n el respeto de las chicas que antes la atosigaban y de las que ahora cobraba sutil revancha. M[á]s tarde escribe que se veng[ó], cuando aquellas j[ó]venes dejaron los estudios «a los doce, los trece a[ñ]os, se descolgaron a mitad de camino» (AV, p. 75). Le hab[í]an hecho la vida imposible con sus burlas diarias, sus humillaciones y ademanes. En consecuencia, pensar[á] que su mundo no tiene cabida en el de la escuela, relacionando todo lo que hace mal con el medio del que procede, que por otra parte considera «viscoso e impuro». Tambi[é]n las maestras ser[á]n «odiadas, detestadas» y junto a ellas el capell[á]n. La causa se origin[ó] tras escribir sus pecados para la confesi[ó]n previa a la primera comuni[ó]n. En su transcurso, el cura, al parecer, se «los restreg[ó] por la cara» cuando ella pensaba que «desaparecer[í]an por arte de magia» (AV, p. 77). Un hecho que la lleva a perder toda esperanza en que las oraciones o la penitencia puedan ayudarla a cambiar su realidad.

Su escritura cobra especial valor cuando pasa a dar cuenta de su evoluci[ó]n, a detallar el proceso de transformaci[ó]n, facilitado por su dominio del conocimiento y por la capacidad de adaptaci[ó]n a los papeles que la escuela demandaba a sus alumnas. A partir de los ocho a[ñ]os descubre que la superioridad del conocimiento, reflejado en las notas y en el rendimiento, superior al del resto de la clase, la llevan a distanciarse, a sobresalir, transform[á]ndose en modelo, en el ejemplo a seguir. Por eso escribe que empieza a «estudiar algo m[á]s las lecciones», como una manera eficaz de mantener su superioridad. As[í] fue como comenz[ó] «a querer triunfar, contra las chicas, contra todas las otras chicas, las enre[í]das, las remilgadas, las pijas...» (AV, p. 84). Al admitir el valor de sus buenas notas y que fuera siempre la primera, sus compa[ñ]eras favorecieron su libertad e hicieron del saber su puntal, su coraza, su protecci[ó]n, pues la aseguraba «ser la reina» de su clase. (AV, p. 87).

La protagonista da cuenta de las relaciones consigo misma, con sus padres, con los clientes del bar y la tienda que regentan, con sus compa[ñ]eras de clase, con sus amigas y con el sexo contrario. Establece dos

mundos diferenciados, enfrentados, remotos, no sin entender que ambos son vitales para la escritora, pues la familia es real, en tanto que la escuela se transforma en «el mundo límpido, ruidoso y ligero», en un espacio «puro» en el que juega «a ser pura» (AV, p. 89). La escuela es descrita como un mundo de apariencias, en el que es preciso actuar, pues requiere de sus intérpretes una perfecta ejecución de su guion y en la que la primera de la clase representa el papel principal. Las relaciones entre ambos mundos, el del hogar y el de la escuela, están presididas por el sentimiento de distancia social, de reparo o sonrojo por los usos y costumbres, por la forma de hablar y expresarse, de concebir la realidad.

El final de la infancia marca el comienzo de los estudios de bachillerato. En 1958 Annie Ernaux se va al fin de Yvetot para cursar sus estudios en Rouen, una ciudad anhelada desde su infancia, en la que adquiere el anonimato y la posibilidad de emanciparse. Al fin puede huir de la mirada de su madre, de la escuela, del pueblo y hacer aquello que más deseaba: leer toda la noche, ir a los cafés y bailar en Le Cahotte, en la calle Beauvisine de Rouen. Su entusiasmo se explica también por idealizar su relación con su primer amante, pero será el escenario de la desilusión y de la toma de conciencia sobre todo en las clases de filosofía del Lycée Jeanne-d'Arc en el que cursa sus estudios [*Memoire de fille (Memoria de chica)* 2016].

La joven protagonista de *Los armarios vacíos* (2022) se refugia en sus lecturas y redacciones, en los libros y el estudio, pasa horas con ellos. El placer de pasear a través de las palabras, de aventurarse sola por tierras extrañas, por conocimientos que le producen vértigo cuando cavila sobre lo que tendrá que «aprender de aquí al reparto de premios... de aquí al diploma, de aquí al final del bachillerato...» (AV, p. 110). Cada vez comparte menos tiempo con la cultura que existe fuera del Liceo, la que caracteriza a su familia y la que sus padres comparten con las clientas del ultramarinos y los asiduos parroquianos que frecuentan el bar. Siempre evoca la ciudad de sus orígenes, (*Retour a Yvetot (Regreso a Yvetot)*, 2019) destruida en gran parte durante la guerra, y reconstruida en su juventud, y en ella nos lleva al ultramarinos, oímos conversaciones, nos muestra escenas en el bar, recupera lo que ha desaparecido, rememora lo que se ha transformado.

La brillantez en sus estudios la dirige a la universidad y aunque a ojos de sus padres la sitúan «al mismo nivel que el notario, que el médico», la

autora asegura que su herencia social es una carga demoledora. Su padre tenía previsto que se convirtiera en maestra, y se incorpora a la *École Normale d'Institutrices* pero algunos meses más tarde una mala evaluación en prácticas de una maestra, que le dice que no tiene vocación, hace que abandone la escuela de formación docente, se marcha a Inglaterra como «au pair» y al regresar se matricula en la Facultad de Letras de Rouen. Con veinte años encuentra su libertad en el campus al transformarse en «una universitaria», en realidad, «la universitaria becaria» y «luego la primera de la clase, siempre» (AV, p. 16). Es donde descubre la verdadera literatura en las obras de Sagan, Camus, Malraux, Sartre o Kafka, y con ella, las ideas y las frases que la estimulan y motivan. Será Simone de Beauvoir y su obra *El segundo sexo* la que ejercerá una mayor influencia. Por otra parte, el dominio del lenguaje le permite deshacerse de ciertas frases hechas para «abrir la boca sin miedo» pues «ya no salen de ellas esas frases oídas en casa, esas entonaciones que traicionan», en suma «esas palabras pueblerinas» (AV, p. 189). Nos dice que ahora domina el argot de los colegas, «las palabras que solo entendemos nosotros, los que pronto seremos universitarios» (AV, p. 189).

La lectura de Beauvoir la lleva por un camino de emancipación por el que paga un alto precio cuando en 1963 decide abortar, un acto todavía penado con la cárcel. Es en esa época cuando da sus primeros pasos como novelista. En *Los armarios vacíos* (2022), su protagonista nos dice que, en ese momento, la literatura que tanto apreciaba se transforma en un lastre, algo que en lugar de enriquecerla la hace «nada inteligente, una advenediza de la cultura». Su pareja burguesa, además de abandonarla a su suerte, afirma que la literatura la hace huir de la realidad; piensa entonces que quizá «no es otra cosa que un indicio de pobreza» (AV, p. 202). Escribe que según «él, yo no saldré nunca de mi condición», (AV, p. 203). La protagonista piensa entonces que no es «más que una pobre chica abrumada por las humillaciones, por los deseos de medrar» (AV, p. 202), una persona alejada del modelo de «las chicas estudiantes, atareadas, que se apean del tren los sábados, estudian medicina, derecho, las hijas del procurador, del dueño del negocio de pinturas... El disco se ha acabado» (AV, p. 192). De nuevo aflora en el texto la idea de incapacidad, de atadura, de imperfección, de esclavitud, arraigada a su origen social omnipresente. La vergüenza continúa oprimiendo, condicionando y dictando aquello que hay que hacer. Este debilitamiento de

la identidad, definido por Vincent de Gaujelac como «neurosis de clase»,<sup>11</sup> establece, en un plano textual, una forma de paratopía espacial y enunciativa.<sup>12</sup> Es la identidad de clase la que genera los procesos que hacen posible y legitiman la creación de su obra literaria y su inserción en un campo creativo ubicado en un lugar que ya no existe pero que la autora reconstruye para compartirlo a través de su escritura. Desde su memoria recorre el origen humilde de su familia para dar cuenta de la tenacidad con la que pasaron del campo a la factoría y luego a la *Épicerie-Mercerie* para facilitarle a ella una buena educación que transformó su vida, la alejó de su hogar y de sus padres, dando cuenta de la inmanencia de los sentimientos de rechazo, inferioridad y culpa asociados al origen social, propios de la cultura escolar y de estatus, como constatan los estudios que analizan estos fenómenos.<sup>13</sup>

En el ámbito de las ciencias sociales y humanas existe una relación distante con la creación literaria, que ha sido analizada,<sup>14</sup> para evitar que entre ambas queden transformadas en virtuales «caballos de Troya»,<sup>15</sup> capaces de acabar la una con la otra. La obra de Annie Ernaux reclama la legitimidad de emplear un lenguaje adoptado, el de la literatura, para realizar un trabajo cuasi sociológico e histórico que hace uso de su propia experiencia como material. Su escritura es fáctica y en ella prevalecen los hechos, la realidad y la memoria, sin recrearse en el estilo, en la imaginación o en la metáfora. Esto le permite realizar una «inmersión» en el pasado que «pasó por mí», nos dirá, y en el que la protagonista «no soy yo» añadirá. En sus obras, el sitio donde residió con sus padres solo figura por su inicial, aunque para ella Yvetot es un lugar mítico, una fuente de inspiración que alberga la infancia, los orígenes y el inicio del camino que parte de la escuela, la conduce a la universidad y nutre la

<sup>11</sup> Vincent De Gaujelac, *La neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo, 2013.

<sup>12</sup> Dominique Maingueneau, *Le discours littéraire: Paratopie et scène d'énonciation*. Paris: Armand Colin, 2004.

<sup>13</sup> J. Barrera, A. Falabella, T. Ilabaca, «“Los intocables”: la educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios». *Pensamiento Educativo* 58 (1), (2021): 1-17. Consultado el 21 de septiembre de 2022, doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.3

<sup>14</sup> Ivan Jablonka, *L'histoire est une littérature contemporaine*. Paris: Seuil, 2014.

<sup>15</sup> Ivan Jablonka, *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus*. Paris: Seuil. 2012.

experiencia que enriquece su obra.<sup>16</sup> Esta primera novela en la obra de Ernaux hace las veces de lectura liminar y provee de argumentos precisos a quienes se interesen por la memoria y la historia de la educación para adentrarse en su creación literaria a la busca del tiempo perdido, de la enseñanza que fue, de la que ya no es.

Juan Luis Rubio Mayoral  
Universidad de Sevilla  
lrubio@us.es

---

<sup>16</sup> L. Ageorges, F. Balthasar, *La Place d'Annie Ernaux (Analyse de L'oeuvre): Comprendre la Littérature avec LePetitLitteraire.fr*. Cork, Ireland: Lemaitre Publishing, 2011.

# ENSEÑAR HISTORIA AL MARGEN DE LOS CUERPOS. EL CUERPO Y SUS METÁFORAS EN LA HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR ESPAÑOLA DESDE EL SIGLO XIX A LA ACTUALIDAD

Por EMILIO CASTILLEJO CAMBRA. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2021, 296 páginas. ISBN: 978-84-362-7759-3

«Dejar hablar al sufrimiento es el principio de toda verdad.»  
Teodoro Adorno, *Dialéctica negativa*.

La relación de las culturas contemporáneas con el cuerpo, con el gozo y el dolor humanos, es paradójica, pues, a pesar de su reiterativa presencia en los medios de comunicación masiva, el cuerpo de los seres humanos reales permanece invisible para unas miradas que se han tornado incapaces de una empatía profunda con el sufrimiento de los otros. El cuerpo en sus dimensiones de espectáculo oculta las contradicciones de los seres humanos reales en la complejidad de la vida. Las imágenes del cuerpo se muestran tanto que se oculta esa presencia callada y constante de nuestro cuerpo vivido, aquel que somos y en el cual transcurre nuestra vida apenas sin darnos cuenta. ¿Cómo ha tenido lugar esa rara situación en la cual lo que somos, lo que más íntimamente nos afecta e interesa, resulta ignorado?

Uno de los capítulos de la genealogía de ese ocultamiento se encuentra en la historia de la manera en la cual se ha enseñado la asignatura de Historia en la escuela, y más particularmente, del lugar del cuerpo en los manuales escolares en la España de los últimos dos siglos. Tal es el tema del libro de Emilio Castillejo *Enseñar historia al margen de los cuerpos. El cuerpo y sus metáforas en la historiografía escolar española desde el siglo XIX a la actualidad*, que se propone como objetivo detectar el lugar

que ocupa el cuerpo en la asignatura de Historia por medio del examen de los mecanismos retóricos a través de los cuales los autores de la historiografía escolar española pusieron de lado los cuerpos reales para concentrarse en unas metáforas del cuerpo vaciadas de su materialidad sensible: el Cuerpo Místico, el Cuerpo Nacional y el Cuerpo Social.

El autor se propone *leer entre líneas* la presencia de los cuerpos en el marco de las fuentes primarias seleccionadas: manuales de Historia (el más antiguo de 1794, y el más actual de 2016), revistas y boletines eclesiásticos, textos legislativos, programas y revistas de educación. Además, el trabajo se enriquece con el estudio de algunas imágenes de los manuales de Historia del periodo acotado. La lectura entre líneas se desarrolla por medio de la comparación de la forma en la que en la historiografía escolar se presentan algunos temas, procesos históricos o personajes durante las dos grandes etapas de la historia moderna de la educación española: la primera, aquella donde prevaleció el modelo de educación tradicional elitista que surgió con el mismo sistema educativo a inicios del siglo XIX y que perduró, con algunos baches, contradicciones y cambios de énfasis, hasta la irrupción del modelo de educación tecnocrático de masas, que comenzó en los años setenta del siglo XX y que incluye el tardofranquismo y la democracia.

Basado en las críticas de Elias a la pretendida separación entre sujeto y objeto, y en las anotaciones de Bourdieu acerca de que el investigador siempre se halla situado, tiene unos intereses y, en últimas, hace una apuesta que es mejor poner en primer plano, Castillejo declara la orientación de su lectura histórica:

El autor de este libro no puede ser neutral con la violencia, la explotación, el miedo, la irracionalidad, la intolerancia que han sufrido los cuerpos a lo largo de la historia, que en tantas ocasiones los libros de texto ocultan o legitiman. [...] Coincido con Philip Pettit en que la libertad no es «no-interferencia», el *laissez faire*, sino «no dominación», que el Estado intervenga para garantizar la libertad de todos. Ello implica, entre otras cosas, el deber del sistema educativo de interferir, en nuestro caso, para que puedan discurrir con libertad los discursos que evidencian que la verificación científica no es compatible con mitos y creencias, por otra parte muy enquistadas y generalizadas, que



sostienen la existencia de un alma, de un espíritu, de una conciencia sin cuerpo (pp. 25-26).

Este propósito crítico produce una lectura muy aguda de las estrategias retóricas de los manuales que logra, en efecto, que el lector palpe las evidencias de los ocultamientos de los acontecimientos históricos, así como su distanciamiento de la realidad social y económica de los cuerpos. En ocasiones, sin embargo, Castillejo lleva muy lejos su expectativa de hallar unos valores más laicos, o más críticos con la postura religiosa tradicional, en periodos donde, como él mismo señala, la teología católica del cuerpo había devenido una mentalidad que permeaba todas las ideas de los autores.

Entre los logros del libro es pertinente resaltar el cuidado con el que el autor ubica los manuales escolares y a sus autores en el marco de los procesos políticos del momento en que se escribieron y circularon. Ello permite hacer una reconstrucción del lenguaje y la atmósfera de los momentos de su producción y hacerse una idea de sus intenciones pedagógicas y políticas. Asimismo, es un acierto el haber organizado el texto en torno a las metáforas del cuerpo, pues de ese modo se articula el caudal de información proveniente de los textos y se configura una apariencia de unidad de sentido en torno a las miradas sobre el cuerpo. Ello se compagina muy bien con la mirada del autor a los matices retóricos con los que se presentaban los temas históricos, matices que un lector desatento podría pasar de largo, pero que marcaban diferencias en el signo interpretativo que presentaban los manuales acerca de la historia española. En el mismo sentido, es valiosa la lectura que se hace de las imágenes de los textos escolares porque, además de permitir las anotaciones críticas del autor sobre sus intenciones, permiten acercarse a la estética de los textos y a su atmósfera gráfica.

Como veremos, el trabajo trata una gran variedad de temas en relación con el cuerpo. Nos parece, sin embargo, que en el libro había oportunidad para un abordaje más profundo en relación con la visión sobre la infancia en los subperiodos estudiados, pues esas ideas podrían explicar, al menos en parte, la presencia o ausencia de ciertas temáticas y los estilos de tratamiento que recibieron. Asimismo, en el libro no se menciona la historia de la penetración de las ideas de los higienistas sobre el cuerpo y de la pugna por quiénes debían detentar el control y la

dirección de las prácticas corporales que mantuvieron estos últimos con los representantes de la Iglesia. Es posible que esas polémicas no se hayan hecho patentes en los manuales de Historia, pero ciertamente jugaron un papel en la transformación de las ideas sobre el cuerpo en la escuela y hubieran merecido una mención.

El estudio se encuentra organizado en seis capítulos que buscan dar un panorama completo del tratamiento del cuerpo en la asignatura escolar de Historia. Los tres primeros son de contexto y los tres últimos exponen el análisis de la historiografía escolar. Así pues, en el capítulo primero se presenta sucintamente la historia de la reflexión sobre el cuerpo en Occidente desde la antigüedad clásica griega hasta la posmodernidad y los distintos lugares que se le han dado al cuerpo en la historia profesional. El segundo capítulo presenta las ideas centrales de la teología del catolicismo integrista sobre el cuerpo y el intento de actualización de la Iglesia Católica de sus ideas sobre el ser humano a partir del Concilio Vaticano II, y ello en virtud de que el autor le atribuye a la mediación del currículo por parte de la teología católica del cuerpo el ser la causa fundamental del olvido del cuerpo en la historiografía escolar:

No pueden entenderse los manuales de Historia de la época de Isabel II, de la Restauración, de la dictadura de Primo de Rivera, la II República o del primer franquismo, sin esa mediación [de la Iglesia Católica]. La supeditación de lo temporal a lo espiritual conduce a una visión espiritualista de la historia. Se olvida el cuerpo: la alimentación, la pobreza, las condiciones sociales (p. 70).

Esta situación se matiza con el Concilio Vaticano II, pero su puesta el día con la realidad corporal humana queda inconclusa:

La Iglesia tras el Concilio Vaticano II abandona las expresiones más duras sobre la mortificación del cuerpo como cárcel del alma, y empieza a dar sentido a la vida: paz, justicia, desarrollo, progreso. Pero la encarnación, el reconocimiento del valor de la vida, queda inconclusa. La Iglesia no puede abandonar los principios básicos de la antropología cristiana: dualidad alma/cuerpo, pecado original, la vida como don, negación de la autonomía del hombre, religión como única ética posible sobre la ciencia y el cuerpo (p. 81).

Además de las críticas anteriores, el reproche principal a la Iglesia Católica postconciliar es haberse negado a asumir su historicidad.

En el capítulo tercero se muestran las tensiones entre la teología católica del cuerpo y la modernidad en el marco del currículo de la asignatura de Historia.

La lucha entre la teología del cuerpo y la modernidad ha sido desigual. La teología del cuerpo cuenta tradicionalmente con el apoyo de fuerzas poderosas: la Iglesia, las clases elevadas, el Ejército. [...] Cuenta también con un mensaje coherente. Por una parte, la necesidad de una formación moral católica para todos los niveles educativos. [...] Por otra, el convencimiento de que la conservación del orden social debe basarse en la separación entre la formación del cuerpo de las clases inferiores (para la producción y el trabajo) y la formación del intelecto, que corresponde a las clases dirigentes. [...] La Historia no está [de acuerdo con esta postura] para enseñar cosas indignas, las necesidades básicas o las huellas que deja el trabajo, la guerra, la intransigencia en los cuerpos, sino las cosas dignas de recordar, que no son los cuerpos, sino sus metáforas. [...] El discurso moderno del cuerpo ha tenido muchas más dificultades para imponerse. Primero, porque ha sido apoyado por grupos menos poderosos: liberales, republicanos, socialistas, institucionistas. Segundo, porque su influencia ha sido efectiva durante mucho menos tiempo. ... Y tercero, por la debilidad y las contradicciones internas de su discurso (pp. 121-122).

En la segunda parte del libro el autor expone su lectura desde los manuales de Historia a partir de las metáforas del cuerpo. Así, el capítulo cuatro lo dedica a la metáfora del cuerpo místico que «sirve para justificar el carácter divino y la distinción jerárquica de funciones (cabeza/cuerpo) de una institución, la Iglesia, que se sitúa al margen de la historia» (p. 125). Metáfora que permitió retratar a la Iglesia como una institución ocupada casi exclusivamente en el beneficio espiritual de sus fieles, que apenas se ocupaba de las otras funciones de ese cuerpo, como su dieta (sus fuentes de financiación) o sus brazos y piernas (sus intereses políticos). Y, sobre todo, llevó a representar al ser humano como dependiente de esa omnipresente cabeza.

Expone entonces los momentos del tratamiento de esta metáfora a lo largo del periodo que, si bien muestra cambios hacia una mayor cercanía a los cuerpos, termina siendo solo un desplazamiento de la metáfora del cuerpo místico en favor del interés por los problemas económicos del cuerpo social. De todas maneras, se reconocen cambios en el relato sobre la Iglesia Católica: «Salvo excepciones, ya no se mantiene su función divina, el orden eclesiástico se va integrando en el organigrama de la sociedad estamental, la Iglesia gana historicidad, se convierte en un objeto de estudio» (p. 161).

El capítulo cinco tiene como eje la metáfora del cuerpo social, que compara a la sociedad con un cuerpo en el que cada miembro debe cumplir la función que le corresponde, lo cual posibilita naturalizar las diferencias sociales y explicar la distribución desigual del trabajo y de los beneficios, así como la organización de los grupos sociales en corporaciones que permiten pintar a la sociedad como un engranaje perfecto, aunque callan la realidad de los cuerpos que se han visto explotados por este modelo. De allí la tendencia a la anécdota justificadora de los crímenes de los soberanos o los conquistadores, y la imagen infantil con la que se presenta a los siervos, los indígenas americanos o los africanos en los manuales más conservadores.

Ahora bien, respecto de los manuales más progresistas,

el pensamiento moderno, el liberalismo anterior a 1936, la tecnocracia desde los años 60 del siglo XX, mira también los cuerpos de forma contradictoria. Es capaz de ver las heridas que deja en el cuerpo el feudalismo, un sistema que considera superado. Pero apenas repara en las heridas asociadas a la modernidad, la industrialización, el colonialismo, la emigración y la inmigración (p. 201).

El sexto y último capítulo se ocupa de la metáfora del cuerpo nacional y de la figura simbólica del cuerpo del rey. Se muestran allí también las diferentes maneras en que fueron tratadas las guerras en defensa de la Nación en las que se tendió a sublimar el valor, el arrojo y el sacrificio propios y a convertir a los enemigos en seres bestiales, ignorando las muchas crueldades propias. A la llegada de la tecnocracia y la democracia se hacen menos frecuentes los relatos épicos, pero

tienden a conservar el maniqueísmo patriótico, o los falsos equilibrios, como sucede con los relatos sobre la Guerra Civil.

La conclusión es una brillante reflexión acerca de las consecuencias de la ocultación del cuerpo como auténtico protagonista y sujeto de la historia. Ignorar el sufrimiento o hacerlo abstracto ha creado sujetos para quienes el cuerpo ajeno es pura exterioridad con el cual no hay una identidad profunda. Señala entonces las propuestas de nuevas pedagogías del cuerpo que buscan superar el dualismo y lograr el reconocimiento y la emancipación de los cuerpos. En diálogo con dichas propuestas, Castillejo expone la suya:

Lo que propongo es una nueva presencia del cuerpo en los programas y los manuales de Historia, que permita una lectura moderna de los cuerpos. Lectura que, en primer lugar —recurro a términos de Zygmunt Bauman—, disuelva los sólidos que desde el origen del sistema educativo han impedido aflorar los cuerpos: el dualismo antiguo y moderno, las metáforas del cuerpo, los argumentos de la civilización técnica, las trampas del lenguaje, las trampas de la cultura gráfica. Y que, en segundo lugar, dé una nueva solidez a la asignatura, solidez que pasa por su humanización, por colocar al ser humano (sin fragmentaciones imposibles) en el centro, por recuperar la memoria, las huellas que ha dejado la historia en los cuerpos, por reeducar (p. 251).

Escribo estas líneas desde Colombia, apenas a un mes de la entrega del Informe Final de la Comisión de la Verdad sobre el conflicto armado colombiano que resume los testimonios de las víctimas de cincuenta años de una guerra plagada de horrores y vergüenza: 450.664 personas asesinadas, 121.268 desaparecidas, 50.770 secuestrados, 7,7 millones de personas forzadas a desplazarse. El sacerdote Francisco de Roux, director de la Comisión, dijo estas palabras ante el Consejo de Seguridad de la ONU:

Nos duele ver que todo esto se conocía en Colombia, lo sabía el mundo, lo vimos en televisión y lo oímos en la radio, pero lo dejamos pasar durante 50 años como si esta barbarie no fuera con nosotros. [...] Hemos encontrado que en el origen y continuación de la guerra hay un vacío ético, un olvido de la grandeza

humana de cada persona, de cada familia, de cada pueblo, de cada ser viviente, del valor absoluto incomparable de cada hombre y cada mujer que vale más que todas las armas del mundo.<sup>1</sup>

Y en la ceremonia de entrega del informe, preguntó: «¿Cómo nos atrevimos a dejar que pasara y cómo nos podemos atrever a permitir que continúe?» Me parece que el olvido del cuerpo del que ha hablado Castillejo y la reeducación con la que propende a su re-valoración y emancipación tienen mucho que ver con la urgente respuesta a este par de preguntas. Así como antes nos educaron con tantos heroísmos falsos y batallas de puro papel, aún seguimos inmersos en una cultura que hace de la violencia un espectáculo vaciado del cuerpo vivido. Estamos auténticamente ciegos y anestesiados y muy necesitados de recobrar la visión y la experiencia de los cuerpos que hemos olvidado que somos.

Federico Guillermo Serrano López  
Universidad del Norte. Barranquilla (Colombia)  
federicol@uniorte.edu.co

---

<sup>1</sup> Francisco de Roux, «Palabras de Francisco de Roux, presidente de la Comisión de la Verdad, ante el Consejo de Seguridad de la ONU», 14 de julio de 2022.

## PIETY AND PRIVILEGE: CATHOLIC SECONDARY SCHOOLING IN IRELAND AND THE THEOCRATIC STATE, 1922-1967

By TOM O' DONOGHUE and Judith Harford. Oxford: Oxford University Press, 2021, 233 pages. ISBN: 978-0-19-284316-6

This book encourages the reader to ask the question - did the Catholic Church authorities aid in the provision of Irish education or did Irish education aid the Catholic Church in its provision? The answer to this question may also be the answer to another question. The book, is at once a resource text and a reflective critique that will attract the practitioner and the researcher alike.

The writing structure, the explanations, the methodologies used in researching relevant and crucial secondary sources, coupled with an energetic and vibrant analysis of primary sources make for a thoroughly obtainable project. The writing is coherent, comprehensible, distinct and explicit, leading to a final outcome which is replete with concepts such as Gallicanism and Ultramontanism which are very clearly explored in such a manner that both the undergraduate and the senior lecturer will find much fodder for contemplation.

Priests, religious brothers and female religious, largely drawn from a social stratum well above that of the poor, were the main agents who responded to the Church's bidding and who contributed to transformations in schooling. The authors accept the traditional interpretation that the education system in Ireland was provided so as to 'pacify' the people, while other modern scholarship, leaves that door open.

Irish history offers many illustrations of the grip of the Catholic Church on the people. Even before the Famine of 1845-49 when evidence suggests that only a minority of Catholics attended mass, the Church

had become intimately involved in political movements – first in the movement for Catholic emancipation, then in that for repeal of the Act of Union, both led by Daniel O’Connell. This involvement continued and intensified in post-Famine Ireland.

In what has been described as a “devotional revolution” in the decades following the Famine, weekly mass attendance rates began to approach 100 per cent. Already before the new state was founded, Ireland was noted for the remarkable loyalty of Catholics to the Church and for the absence of a tradition of anticlericalism. This relationship was cemented through the education system, in which the Catholic Church had an unchallenged role. Like all processes of collective mobilisation, the political integration of the Catholic population had a negative aspect, its differentiation from others; in this case, the excluded group was the protestant population.

The dominance of the Catholic Church and its influence through the education system are likely to have strengthened authoritarianism. This influence was probably both direct (through the teaching of the value of obedience) and indirect (through a transfer from religious into political life of authoritarian values). Unlike the Protestant churches, the Catholic Church is strikingly undemocratic and hierarchical in structure, with instructions issuing from the Pope through the Bishops to the laity. The source of these precepts is itself sharply different from that in the Protestant churches, with their emphasis on the individual’s discovery of the truth in the Bible and decision on action in accordance with conscience; in the Catholic tradition the emphasis is on objective morality, on which the Church is authoritative arbiter, and on collective compliance with rules.

There were opportunities when the Catholic Church was in a position to exert its authority more than on other occasions. This was sometimes due to the personalities involved or sometimes it was due to political or economic reasons, or just convenience. Privilege can enhance convenience to such an extent that acquires a dignified veneer. Circumstances, social and economic, and political enabled the Church in the post-Famine period to steer, as well as embrace, a religious revolution. This period was in direct contrast with the lack of enthusiasm for church attendance on the part of the poor, prior to the Famine. This particular



opportunity was exploited by Paul Cullen, Archbishop of Dublin, who was the most significant individual leading the transformation of the Irish Church. Having lived in Rome for twenty-one years, Cullen acquired a horror of political revolution on witnessing Mazzini's advocacy of insurrection to integrate the Papal States into a unified Italy. In 1849 Cullen returned to Ireland as Archbishop of Armagh, becoming Archbishop of Dublin in 1852, and becoming Ireland's first Cardinal in 1867.

He was motivated by a fierce loyalty to the Catholic Church; he was also an enthusiastic Irish nationalist. This may come as a surprise as he is associated with the condemnation of the *Nation* newspaper and later on of the Fenian movement. His nationalism was something akin to O'Connell's whose death had occurred a little over a year before Cullen's return to Ireland from Rome. Cullen, like O'Connell, saw Irishness and Catholicism as opposite sides of the same coin. But, unlike O'Connell, Cullen had little time for new-fangled ideologies like liberalism and democracy. His time in Rome, coupled with his personal acquaintance with Pius IX ensured that he saw liberalism and other radical ideologies as the natural enemy of religion. He saw England as the natural enemy of Ireland, not because of any commitment on his part to abstract or cultural nationalism, but because England was Protestant. Indeed, Cullen tended to regard All English policy towards Ireland as Protestant persecution of a Catholic nation. This was probably as a reaction to the Ecclesiastical Titles Act of 1851 which had forbidden Catholic bishops in Britain to assume the name of the diocese over which they presided. It was hardly surprising, then, that the non-denominational system of the national schools and the Queen's Colleges in Ireland would find an inveterate critic in Paul Cullen.

He was an ultramontane cleric, believing that Church authority came solely from the Pontiff in Rome. Irish Bishops, in his view, were accountable to and regulated by Rome. During the 1850s, and later, the Irish prelates acted as a unified force, appointing a spokesperson, to issue pastorals on matters such as education.

Education was important to Irish people, and with an increasing level of literacy in the 1840s, modern Ireland was in the making. Before the Famine, the national Board of Education was spending £100,000 per annum, and there were 12,000 teachers registered in Ireland; by 1849,

500,000 pupils were being taught in 4,321 schools. Attendance levels were relatively high; contemporaries noted the priority placed upon education, regardless of the quality of the education received. “This was accentuated by the Famine and by the Church’s ability to manipulate the educational system.” Cullen’s “viscerally” realistic views about the national system of education deserves quotation: “very dangerous when considered in general, because its aim is to introduce a mingling of Protestants and Catholics, but in the places where in fact there are no Protestants this mingling cannot be achieved.”

One particular occasion the Bishops exerted their authority was on the occasion of the state’s attempt to legislate for education in Ireland. The McPherson Bill of 1919 was an initiative to introduce some level of democracy to Irish education: if the Bill were passed, a national department of education would be established, local education committees would be set in train, and some financial support for schools through local taxation was envisaged.

In one respect, 1919 was a fortunate year for the Catholic hierarchy as the War of Independence was in full flight, and the Standing Committee of the Bishops appealed to the growing nationalist sentiment by stating that the administrative structures proposed would be a foreign imposition. The Bill would mean that Irish education would be in “foreign fetters”. Cardinal Logue, Archbishop of Armagh, and Ireland’s leading prelate, issued a pastoral letter condemning the Bill, stating that it threatened the temporal and eternal interests of generations of Irish children. Another member of the hierarchy got on the bandwagon as an outspoken critic of the McPherson Bill: Dr. Foley, Bishop of Kildare and Leighlin, asked his flock to resist “this latest brazen-faced attempt of a hostile government to impose on the mind and soul of an intensely devoted Catholic people, the deadly grip of foreign fetters.” The Catholic Clerical School Managers supported the Bishops when they considered that “the only satisfactory education system for Catholics was one wherein Catholic children are taught in Catholic schools by Catholic teachers, under Catholic control.”

When the education Bill was reintroduced in 1920, Cardinal Logue, Archbishop of Armagh, and Ireland’s leading prelate, issued a pastoral letter condemning the Bill, stating that it threatened the temporal and eternal interests of generations of Irish children.

The authors of *Piety and Privilege* quite rightly point out that, in John Coolahan's view, the real reason for the condemnation was the notion of local education committees that would have constituted an "infringement by the State through a democratic structure on the monopoly of power held at local level by the school patron and individual manager" (priest).

Circumstances, in this case, favoured the prelates, as the Independence movement caused a distraction, and the Bill was withdrawn by the government. This event bore testimony to the power of the bishops and it indicated how strong a force they could be in an independent Ireland.

During the early decades of national independence, the Catholic Church was satisfied that the State's administrative and curricular structures in primary and secondary schools safeguarded its educational interests. During this period, there were concerns expressed that the emphasis on the teaching of the Irish language could detract from curricular time devoted to the other subjects such as Latin and Greek, and there was also some disquiet regarding the status of English on the curriculum. It was felt that English should not be downgraded.

At the end of the Second World War, de Valera assembled the Irish diplomatic corps in Dublin for a review of foreign policy. At this gathering, T. J. Kiernan, representative to Australia (effectively Ambassador) made a speech and in the speech he suggested the national Film Institute should be commissioned to make a thirty-minute film of "A Day in the life of Catholic Ireland".

There were many politicians who felt that Ireland to withstand foreign influences, and the "denationalising influences of Great Britain, and in a lesser, but by no means small, degree to those of the United States". This was uttered by Eamon de Valera at the assembly of diplomats in 1945. In the same way he mentioned the language revival movement, symbols of our "national existence" which testify to our separateness, but above all, "close contact with the Catholic clergy is absolutely essential for all our representatives." He exhorts the diplomats to visit seminaries and colleges and Catholic institutions, and this should become a normal part of "your" work.

The curriculum in the secondary schools in the post-1922 decades ensured that demands of religious education were met, along with Gaelicization expectations, and there was an assumption that “general education” suitable for clerical occupations was part of the daily teaching and learning in the schools. However, what constituted “general education” was not at all clear. Was it the development of the mind rather than development along practical lines? Eoin MacNeill, as Minister for Education, alluded to the importance of education to the development of “habits of order”, “habits of discipline” and “the actual teaching of the faculties.”

In a similar vein, Rev. Corcoran said that history was important as a school subject as it fostered the development of “qualities necessary for personal development in a democratic state.” Professor John Marcus O’Sullivan, when Minister for Education, subsequently referred to the significance of certain subjects on the secondary school curriculum in promoting the “mental training, mental ability and the agility of pupils.”

During the same period, from 1922 to the 1960s, there were twin demands on secondary school teachers: one, satisfying the expectations of the Catholic Church, an institution that had an almost intrinsic input to the school curriculum, and, two, more secular assumptions that what was being taught was of a nature associated with ‘Irishising’ the students.

Coupled with the Catholic Church’s expectations regarding the curriculum was that schools be segregated on gendered lines as much as possible. Single sex schooling was the norm in Irish education, while coeducation, as early as the mid-nineteenth-century emerged in European countries. Coeducation was also expanding in the USA except in Catholic schools where it met with staunch resistance.

Archbishop John Charles McQuaid of Dublin took the attitude to segregation in education circles, and extended it to the wider community when he established a Vigilance Committee of senior clerics, who in turn had informants reporting on various activities within the archdiocese. In 1955 Cornelius Gallagher, was one such informant and he visited the Mambo Club in Dublin to observe at first-hand what was happening there. He wrote: “they all wore the crazy dress of the Teddy Boys style

(though he could not see any Teddy Girl styles). The dancing was almost 100% jiving... indecency was the order of the night and without supervision anything could happen." At the end of his report, this dancehall spy, poses the question- "what's the remedy?"<sup>1</sup>

The task of education in Ireland during those decades was "to restore the sons of Adam to their high position as the children of God, citizens of the Kingdom of God, by the harmonious development of their physical, social, intellectual, moral, aesthetic and spiritual powers." Therefore, a school should be a place in which moral virtue was inculcated. Negative influences should be excluded and motives for good conduct should be strengthened through training and instruction. This position was promoted by the Catholic Church in 1926 when arguing that coeducation was detrimental, especially for older students.

Catholics, however, were not the only advocates of such a position on coeducation at the time; Protestant traditionalists in Germany, England, and other countries equally favoured single-sex schooling.

Until the 1960s the Republic of Ireland was content to cohabit with de Valera's idealized vision of a country that was rural and Catholic. Families were large, with simple tastes, and there was little hope of change but, according to Seán Lemass, the day of the unskilled worker, at any social level, is passing and with the development of modern science and technology, the future belongs to those who have trained themselves to meet its specific requirements in knowledge and skill. Liberalization from the 1960s onwards, the steady erosion of the authority of the Catholic Church and the rising prosperity have radically changed the way people live. One of the key factors in this metamorphosis was education.

From the early 1960s political, economic and social forces combined to generate an era of expansion and initiative. This was the decade of the *Investment in Education* report in 1966; it was also the decade of ideological shifts in education provision-state-funded comprehensive schools were established, and in 1961 the scholarship system was expanded and in 1964 capital grants for secondary schools were introduced, along with schools for the blind and those suffering from mental deficiencies. State

---

<sup>1</sup> John Bowman (ed.), *Ireland: the autobiography, one hundred years of Irish life, told by its people*. Penguin Books (2016), 228.

subsidies for national schools were also introduced, as were posts of responsibility for national teachers. The upshot of these initiatives was an increase in the standard of education being received by thousands of Irish school children. Patrick Hillery, Minister for Education between 1959 and 1965 was seen as a reforming and innovative incumbent. He brought coordination of provision and extension of educational opportunity. The 1960s experienced both qualitative and quantitative changes; education policy allowed for the expansion of opportunities and has contributed to promoting social mobility. Though the structure has remained largely conservative, access and participation have increased. Policy processes in 1900, for example, were simple compared to the labyrinth of structures we have now. Teachers and parents were excluded then.

Risteard Mulcahy, the ‘dungaree’ Minister for Education in the 1950s gave the strong impression that both innovation and leadership were not associated with his office. By 1960 primary schools were small, old, in bad condition, twenty-five per cent were without pre-service courses, one third of pupils finished their schooling at primary level, all schools implemented a common curriculum which was narrow, rigid, unbalanced and out of date, and the school management system had not changed for 130 years.

The book, *Piety and Privilege*, authored by O’Donoghue and Harford, narrates the social, political and economic events that shaped events in Irish education over two centuries, but particularly, between the mid-nineteenth century and the 1960s.

The purpose of the book is to give an even-handed contention to the participants involved in education provision during that period. That said, the authors do not miss out on the reality of the situation, with regard to the post-Independence conservative policies adopted by the State, while the omniscient Catholic Church had close ties with such policy-makers. The decades following Independence represented the apotheosis or elevation of Church-State connection with the enactment of laws which entertained key aspects of the Catholic moral code.

From 1932, for instance, the government (Fianna Fáil) stipulated that married female primary teachers should resign their posts. This caused much debate, and a great deal of angst. It also created a group of

women who did not have the minimum of contributions required to qualify for a full state pension.

These decades witnessed a period of gendered ideology, placing women firmly within the home. This was copper-fastened in Art. 41 of the 1937 Constitution, a document which was influenced by Archbishop John Charles McQuaid, and the Jesuits.<sup>2</sup>

By the mid-1960s the concept of education became a topic for discussion, while prior to that time there was no tradition of White Papers. In 1964 the *Second Programme for Economic Expansion* was laid before the *Oireachtas*, and it included a section on education. It was being recognized that education and expansion were linked. The following year saw the publication of *Investment in Education*, a joint report by the Irish government and the OECD. This action-packed decade gave impetus to subsequent events. It meant a lessening of the stranglehold with which the Catholic Church and education in Ireland were associated.

There is absolutely no doubt that the authors capture the foreboding existence of female religious orders in a context of “suppressive and controlling Catholic structures.” And, this observation is supported by an oral History Project conducted by O’Donoghue and Harford in 2009. The results are published in *Paedagogica Historica*, 47, No. 3 (2011): 399-413.

Secondary schools, for the first forty-five years of Independence, were all private institutions, controlled by Catholic clerics, and the bishops opposed any joint responsibility between laity and clergy for schools. Overall, they operated to secure and augment the creation of an environment conducive to recruiting clerics, and to producing a middle class<sup>3</sup> whose members endorsed ecclesiastical privilege and advanced the nation’s social policy in accordance with Catholic principles. In short, the Church’s primary task was ‘the salvation of souls’ and thus it saw control of the schools as vital.

<sup>2</sup> Dermot Keogh, “The Jesuits and the 1937 Constitution”, *Studies* 78, no. 309 (1989): 82-95. See also, T. O’Donoghue, “Catholicism and the Curriculum: The Irish Secondary School Experience, 1922-62”, *Historical Studies in Education/Revue de l’histoire de l’éducation* 10, Nos. 1&2 (1998):140-58.

<sup>3</sup> E. B. Titley, *Church, State and the Control of Schooling in Ireland, 1900-1944*. Dublin: Gill and Macmillan (1983), 5.

With regard to piety, change is now evident, and this attitudinal transformation stems from the 1960s when educators responsible for curriculum design bore in mind the social and economic needs of Irish society, and adopted a more open-minded outlook, and, perhaps a little more liberal, than hitherto had been the case. Change is evident especially in the manner in which piety is promoted and practised in Catholic secondary schools. It is now more ‘benignant’, more ‘personal’, more ‘ecumenical’, and more ‘inclusive’ of all those other faiths than was previously the case. It is also, somewhat, more diluted as it permeates school life.

Regarding the second theme in the book, the authors find that “students attending non-Catholic secondary schools that charge fees because they never opted-in to the free second-level education scheme, are most advantaged.” The education offered in the minority of Catholic schools and in those non-fee charging Catholic schools for the majority, are oriented towards catering more for students from the middle classes than are community schools, comprehensive schools, and community colleges.

Catholic secondary schools in Ireland, like their Protestant counterparts, continue to function to enable groups with various levels of privilege to succeed academically and to perpetuate enduring inequalities.

Despite the subject-matter, the book is superbly crafted so that the reader can derive a great deal of insights from the political wranglings that were afoot in the determination of Irish education provision. The writing style is exceptionally commendable, where arguments are thoroughly perfected.

The authors have produced a book concerning piety and privilege in Irish education provision from the post-Famine period onwards. The deals principally with post-primary education primary.

It is an exceedingly admirable endeavour, and it treats of its subject-matter with due diligence and aplomb. The standard of academic writing is particularly noteworthy, and its estimable style of presentation illuminates the twin central themes with clarity and precision. The conclusions are transparent and intelligible, and the arguments following a definite logical line of interrogation.



There is evidence of an extremely impressive array of a very appropriate variety of sources being utilised to splendid effect. This is a book that will stand the test of time and will be referred to again and again over the following number of decades. The world of academia is on *terra firma* with this work.

Regarding this book, tedium never enters the reader's mind – it engages, it entrusts a great deal of empathy with the reader, and its munificence bears testimony to first-rate scholarship.

Tony Lyons  
Mary Immaculate College  
University of Limerick (Ireland)  
tony.lyons34@gmail.com



# NIÑAS Y NIÑOS VIGILADOS. LA PREPARACIÓN PARA LA SEXUALIDAD EN COLOMBIA Y ESPAÑA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Por FEDERICO GUILLERMO SERRANO LÓPEZ. Madrid: UNED y Universidad del Norte, 2022, 488 páginas. ISBN UNED: 978-84-362-7710-4. ISBN UNINORTE: 978-958-789-346-5

La educación sexual sigue siendo todavía hoy una cuestión polémica. Las recientes declaraciones de la ministra de Igualdad a favor del derecho a la libertad sexual de la infancia han sido interpretadas como una apología de la pederastia desde sectores conservadores. Desde estos sectores, la infancia es percibida como una etapa especialmente sensible a la intervención de agentes externos a la familia, como un periodo de inocencia sexual al que hay que mantener en la ignorancia respecto a determinadas funciones y sensaciones corporales, que hay que apartar de las ansiedades que el sexo parece generar en ciertos ámbitos de nuestras sociedades. Para entender estas polémicas, es importante conocer cómo las variadas estrategias de saber y poder que han determinado históricamente «la verdad del sexo» se entrecruzaron con la configuración de la infancia como un grupo de edad específico, diferenciado del mundo adulto.

Esta perspectiva genealógica es la que recorren las páginas del reciente libro de Serrano López, *Niñas y niños vigilados*, que propone un análisis de la presencia de la educación sexual en los manuales escolares de la primera mitad del siglo XX en Colombia y España. Esta mirada a la configuración histórica de la pedagogía de la sexualidad infantil, las herencias y rupturas con el pasado, muestra las prácticas de socialización de la infancia, las alianzas o conflictos establecidos entre los agentes sociales que intervinieron en su constitución. El periodo analizado

abarca desde los inicios de la «cuestión sexual» en las primeras décadas del siglo XX hasta el comienzo de la modernización de la moral sexual (que sitúa con el Concilio Vaticano II y la «revolución sexual» de los años sesenta). Un periodo que refleja el largo tránsito hacia una sociedad urbana en la que crecieron las tensiones entre los defensores de conservar los valores tradicionales y los partidarios de una nueva moral sexual.

El análisis comparativo de estos procesos, en Colombia y en España, permite observar cómo ambos pueblos definieron su identidad con respecto a la sexualidad en el marco del conflicto de la herencia colonial y el tema de la raza. Si en España, especialmente en el inicio de la dictadura franquista, se enfatizaba la virilidad de la raza española, forjadora de un Imperio, en Colombia se asumía la idea de la madre patria, desde una condición de subordinación e inferioridad, dada su mezcla racial. También es interesante analizar los conflictivos procesos políticos y sociales que vivieron ambos países durante este periodo. En el ámbito de la moral sexual fue importante la influencia de la Iglesia católica (con la que España y Colombia firmaron concordatos), aunque el intento de un discurso moral laico en torno al sexo fue más acusado en la España de la II República (donde hubo incluso un proyecto, no finalizado, de incluir la educación sexual en la escuela). Además, resulta sugerente el estudio del intercambio y la discusión entre los dos países en torno a los manuales escolares y las iniciativas pedagógicas.

*Niñas y niños vigilados* es un libro publicado en el marco del Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares) de la UNED, cuya actividad se remonta a 1997. Como señala su autor, pretende dar un primer paso en la tarea de desentrañar, en los manuales escolares que leyeron los niños, la transmisión de valores y prácticas relacionadas con el aprendizaje de la sexualidad adulta. Una transmisión que se realizaba a través de ilustraciones, historias, poemas o moralejas con una fuerte carga moral y donde no se hacía explícito el deseo y placer sexual. Aunque la educación sexual no era una asignatura curricular, sí estaba presente de forma transversal, indirecta, en estos textos escolares, abarcando hábitos y valores sobre el cuerpo, la higiene o la salud.

*Niñas y niños vigilados* consta de dos partes. En la primera, se analizan los discursos sobre sexualidad en España y Colombia en los ámbitos

de la Iglesia católica y las ciencias de la salud. En la segunda parte, se analiza la educación para la sexualidad en los catecismos y los libros de lectura utilizados en la escuela primaria en España y Colombia durante la primera mitad del siglo XX: la comprensión de la naturaleza del sexo y de los placeres sexuales, los modelos de subjetividad que pretenden crear, los focos de vigilancia, o la caracterización y tratamiento de la infancia, la familia y el cuerpo y la salud.

Serrano López analiza cómo se refleja en los manuales escolares la «cultura sexual» de este periodo, la «pluralidad de estrategias de saber-poder para las cuales el sexo sirve de pretexto y soporte» (el dispositivo de sexualidad). La sexualidad tiene una fuerte presencia en nuestra cultura, pues delimita las etapas de la vida, define la identidad personal y la conformación de los sentimientos. La ausencia de la sexualidad, a su vez, ha servido para marcar los límites de la infancia, un periodo de inocencia que había que preservar (aunque se advertía de los peligros de una iniciación temprana, de despertar el «instinto dormido»). El sexo, en fin, es delimitado como un tema «serio», entre la educación moral y la instrucción científica, frente al frecuente tono humorístico de la iniciación popular.

En ocasiones, como señala Serrano, vemos aparecer en estos textos escolares «pequeñas utopías infantiles, familiares y sociales», de carácter moral-religioso, cívico, higiénico o militar. En estas utopías, no obstante, apenas encontramos eco de las propuestas de los reformadores sexuales de las primeras décadas del siglo XX (solo referencias aisladas a la eugenesia y al psicoanálisis), ni se pone en cuestión el orden social de las familias. Tampoco aparecen menciones explícitas a la sexualidad humana. Frente a la hipótesis represiva que ya criticara Michel Foucault (*La voluntad de saber*, 1976), en estos textos se muestra cómo la ascética del sexo puede apoyarse en la sublimación de los afectos familiares o en la gratificación de una sexualidad y moralidad «ordenada». El mundo infantil permitía definir esencialmente a la familia y con ella la plenitud de la vida de los sujetos (especialmente de las mujeres). No se trata, pues, tanto de prohibir como de administrar la sexualidad a partir de los intereses estratégicos de los grupos sociales en pugna. La determinación de estos grupos sociales, así como los tipos de infancia a los que se dirigían, es quizás algo que no queda del todo claro en el libro de Serrano López. La enseñanza primaria, al menos en el caso español, estaba

mayoritariamente dirigida, a pesar de su precariedad (o quizás por ello), a la infancia de las clases populares.

En los manuales escolares de este periodo se promueve un tipo de subjetividad a partir de la relación con el deseo y el placer. En el texto, y en las ilustraciones que le suelen acompañar, las manifestaciones físicas de afecto (no de deseo) tienen como foco fundamental la familia. El amor materno se muestra como modelo de afectividad, como «uno de los escasos espacios de ternura», donde se podía disfrutar del contacto físico y las caricias. Se trata de un amor generoso y sacrificado que se hacía extrapolable a la Patria o a la Iglesia (fortalezas defensivas, como la familia o la escuela, frente a las transformaciones sociales, y donde los individuos debían someter sus intereses a los de la institución). Es un modelo de afectividad sin conflictos, alejado del amor sensual, transitorio e interesado. Los lazos de confianza y solidaridad familiares (dentro de un sistema patriarcal y jerárquico) se podían así extender a instituciones como la Patria o la Iglesia; a la vez que delimitaban un espacio exterior en el que se disolvían esos lazos, como en las crecientes formas de sociabilidad urbana de ese periodo (la calle, los espectáculos, el bar). A las niñas y los niños se les educa en la reserva frente a los extraños, en apartarse de las «malas amistades», de las personas ajenas al círculo de confianza familiar. En la escuela, un ambiente aislado que favorece el control y la vigilancia de los niños frente a los peligros del mundo adulto, los niños no pueden estar solos, pero a la vez los maestros desconfían de las amistades o conversaciones íntimas entre los escolares (una intimidad que quedaba reservada para el confesor o el médico).

Nos falta, como afirma Serrano López, «una mayor comprensión de cómo fueron leídos y utilizados estos textos», de cómo fue socializada la población infantil no escolarizada. El alcance de la escolarización en ese periodo no fue muy alto en ambos países, aunque sí destaca la importancia de los manuales escolares en la enseñanza primaria (pese a la escasez de medios). Nos falta también conocer las formas de resistencia o subversión generadas frente a este modelo. Generalmente, los libros de lectura no estaban diseñados para debatir o argumentar sobre los temas que trataban. En este sentido son, como sostiene Serrano, una fuente limitada para examinar las ideas confrontadas a los valores tradicionales. Pero presentaban una ventaja estratégica en la transmisión de los valores dominantes: utilizaban la identificación con los personajes y

el dramatismo para provocar una reacción emotiva. Los catecismos, por otro lado, proponían la memorización para interiorizar determinadas conductas y valores. Desde estrategias complementarias, los manuales de urbanidad o de higiene contribuyeron a promover hábitos en los niños que les permitieran reconocer la superioridad moral del comportamiento de las élites urbanas frente a la rusticidad popular.

Es interesante también observar las alianzas y conflictos que se establecieron entre la Iglesia católica y la corriente médico-higienista durante la primera mitad del siglo XX. La Iglesia católica entendía el sexo en el marco del matrimonio y la reproducción, condenaba a los placeres «egoístas» y ensalzaba las virtudes de la castidad y la pureza (especialmente en la mujer). Criticaba a la «ciencia materialista», que desatendía la dimensión espiritual del ser humano, pero se aliaba con los higienistas para mostrar los efectos de las pasiones en la salud. Frente a ello, defendía fortalecer la voluntad contra la curiosidad malsana. En la escuela, la Iglesia católica rechazaba la coeducación y la convivencia entre los sexos. El higienismo, por otro lado, como gobierno de las poblaciones, sometía las pasiones a un determinado modelo de salud al servicio de la moral dominante. A diferencia del carácter reducido y experto del debate en torno a la nueva «ciencia del sexo» (la sexología), el higienismo alcanzó una amplia difusión que afectaría a las prácticas y valores corporales de este periodo, convirtiéndose en una marca de distinción social y de virtud moral. En la escuela, la higiene estuvo en conexión con la urbanidad y la educación moral. Los primeros intentos de una instrucción científica y laica de la fisiología sexual humana y la reproducción aparecieron en España en el campo de la higiene escolar. En Colombia, el higienismo tuvo un fuerte componente moral, más técnico e individual, y orientado a contrarrestar la supuesta falta de energía, la inferioridad biológica de la población colombiana frente a los pueblos europeos.

La implantación de medidas higiénicas y educativas fue predominante en ambos países en el debate eugenista sobre la degeneración racial. Frente a las propuestas, en otros países, de medios directos de intervención en la reproducción para la mejora racial, en Colombia y España se defendió la intervención en el medio social. Junto al debate regeneracionista en España en la primera década del siglo XX (contra la decadencia nacional), en Colombia la raza blanca aparecía como

modelo de energía y fortaleza moral. El vigor, la energía sexual, la virilidad (de la que la mujer era un receptor pasivo) fue así valorada en los manuales escolares (como fundamento de una visión patriarcal y racial de la sociedad) frente a la degeneración a la que podía conducir el placer sexual por su capacidad de destruir las resistencias morales, de debilitar la voluntad frente a las pasiones.

En el periodo analizado se produjo, como muestra Serrano López, una progresiva separación del mundo infantil respecto del adulto, como reflejan los cambios en los temas y en el lenguaje utilizado en los libros de lectura, que, a mitad de los años cincuenta, tienden a simplificar y aligerar de conflictos el tratamiento de la conducta infantil, a la vez que aumenta la creencia en el poder regenerativo de la escuela. Se reduce, por ejemplo, la mención a las pasiones, a los instintos en el niño, el tratamiento de la muerte.

El crecimiento de la vida urbana durante la primera mitad del siglo XX conllevó cambios en los modelos de familia y matrimonio, en los roles de género. La mayor autonomía de los componentes de la familia, especialmente de las niñas, parecía amenazar, según ciertos sectores sociales, la estructura familiar tradicional. Estos cambios produjeron en el caso español fuertes tensiones, acentuadas por las transformaciones sociales y políticas de la II República y tras la Guerra Civil. En los inicios de la dictadura franquista se fortalecieron los valores patrióticos y religiosos en los manuales escolares, dando protagonismo a la política y a la religión frente a la higiene y la salud. Así mismo se produjo una intensa depuración y censura de los textos del periodo republicano. El carácter propagandístico y el control religioso de los manuales escolares se redujo solo a partir de los años cincuenta. En este sentido, no queda claro, al menos en el caso español, el «silencio sobre el sexo» que Serrano López sitúa en la última fase (entre 1930 y 1960), como un intento de evitar la confrontación con los valores de la cultura sexual ascética anterior. En Colombia, en cambio, hubo menor penetración de la política en los libros de lectura, así como una mayor desconfianza sobre los alcances de los sistemas estatales de salud y educación.

*Niñas y niños vigilados* supone, en definitiva, una importante aportación al estudio de cómo el dispositivo de sexualidad de la primera mitad del siglo XX operó en los manuales que leían los escolares, de cómo



intentó adecuar sus deseos y placeres a un modelo de moral sexual, de subjetividad, de autopercepción del propio cuerpo y de su salud. Muestra cómo se aisló como «íntimo» un ámbito de la experiencia que ya solo quedó abierto al examen de la mirada experta.

La problemática en torno a la educación sexual de la infancia, aunque pueda parecer marginal y periférico a los debates socialmente dominantes, revela en ocasiones mucho más de lo que creemos saber —o queremos reconocer— sobre nuestras sociedades. Si la sexualidad sigue siendo, como señalaba Michel Foucault, un lugar de cruce especialmente denso para las relaciones de poder, la infancia es, a su vez, uno de los periodos más intensamente gobernados de la existencia personal. Frente a ello, quizás un primer paso sea evitar naturalizar los conceptos de infancia y sexualidad, mostrar su cambiante configuración histórica (a través, por ejemplo, como hace el libro de Serrano López, de analizar el tratamiento de ambos conceptos en los manuales escolares de un periodo histórico concreto).

José Benito Seoane Cegarra  
josbenitoseo@gmail.com



## MEMORIA Y EXPERIENCIA DE LA EDUCACIÓN BAJO EL FRANQUISMO (1957-1972)

Por GUILLERMO CASTÁN LANASPA. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, colección Estudios Pedagógicos, 2022, 253 páginas. ISBN 978-84-1311-682-2. Prólogo de Antonio Viñao Frago

No sucede con frecuencia que un eminente medievalista, cuya obra sobre el alcance letal de la Peste Negra en España<sup>1</sup> ha abierto nuevos horizontes historiográficos, dedique parte de su tiempo, de sus energías intelectuales y de su afilada pluma al testimonio y memoria de su propia experiencia como alumno. En buena medida se explica tal inclinación por el hecho de que nuestro autor fuera durante casi toda su vida profesional catedrático de Instituto y también, desde el tardofranquismo y la Transición, ciudadano comprometido con las pugnas por la transformación y mejora del miserable artificio educativo heredado del franquismo. Se me antoja que Guillermo Castán pertenece a esa especie de colegio invisible compuesto por quienes acudieron al ejercicio docente para efectuar su particular forma de venganza retrospectiva. Por lo demás, ya en su novela *El orden de las cosas* nos adelantó la perfecta concordancia entre la literatura de fuste y la crítica de la institución escolar, en esta ocasión a través de una hilarante, desenfadada y esperpéntica representación de la educación escolapia.<sup>2</sup>

El texto que ahora comento, siendo obra de marcado acento subjetivo e individual, se puede comprender mejor si lo consideramos dentro de las corrientes profundas y subterráneas que han dado carta de naturaleza a un fenómeno que suelo tildar de *historia con memoria*, esto es,

---

<sup>1</sup> Guillermo Castán Lanaspá, *La construcción de la idea de la Peste Negra (1348-1350) como catástrofe demográfica en la historiografía española*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2020.

<sup>2</sup> Guillermo Castán Lanaspá, *El orden de las cosas*. Madrid: Visión Libros, 2017.

a una alianza entre rigor científico y consideración del sufrimiento humano; en el caso que nos ocupa, los desaguisados cometidos en las personas de carne y hueso por las instituciones de enseñanza privada o del Estado en nombre y a mayor gloria del ya de por sí glorioso Movimiento Nacional. A mi modo de entender, detrás de los giros historiográficos de las últimas décadas hacia la subjetividad y lo cultural, puede adivinarse eso que se concibe como nuevo *régimen historiográfico*,<sup>3</sup> aires que naturalmente también han llegado a la historia de la educación, disciplina que ya tiene interiorizado como paradigma dominante y carta de legitimidad el de la historia cultural. Claro que otra cosa sería explicar, más allá de lo declarativo, qué se entiende por tal sintagma en cada caso.<sup>4</sup>

Sea como fuere, que este libro se encabece con el rubro «Memoria y experiencia...» nos invita a no pasar por alto la palpitante actualidad de la que goza el género literario que convoca los recuerdos subjetivos de vivencias pasadas. Sin exageración alguna, se diría que la *razón anamnética* se ha ido apoderando del pensamiento occidental de estirpe progresista tras los horrores de las experiencias desgarradoras de la *era de las catástrofes*, cuya memoria, tras años de olvido retraso, se afianza en las dos décadas finiseculares del siglo pasado.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Comparto este juicio con María Inés Mudrovcic, «Regímenes de historicidad y regímenes historiográficos: del pasado histórico al pasado presente», *Historiografías* 5 (2013): 11-31. Esta historiadora sigue la célebre tipificación de François Hartog que distingue modalidades de conciencia histórica, los *régimes d'historicité*, como materialización de las relaciones existentes en cada época entre presente, pasado y futuro. Vivimos, en efecto, en una era de carácter presentista, pero tal mutación también ha obligado a la historiografía a ensayar un método de aproximación a la realidad mediante un nuevo entrecruzamiento entre presente y pasado. Así, el pretérito deja de ser un depósito inerte de hechos y solo cobra significado desde el presente, de modo que la nueva mirada repercute en el oficio de historiador y en sus dispositivos epistemológicos.

<sup>4</sup> Al menos desde los años noventa se experimenta el viraje hacia la cultura de la escuela entre los principales historiadores de la educación, senda ya presente en la tradición francesa como es el caso «sobresaliente de Dominique Julia. Entre los más constantes y brillantes cultivadores de tal enfoque en España se encuentra Agustín Escolano Benito sobre cuyo sugerente libro *La escuela como cultura. Experiencia, memoria y arqueología* (Campinas: Alínea Editorial, 2017) escribí una revisión crítica acerca de las potencialidades y limitaciones del nuevo enfoque de la cultura de la escuela (Raimundo Cuesta, «La escuela como cultura. Espejismos historiográficos», *Con-Ciencia Social*, 2.ª época, n.º 2 (2019): 150-162). Por otra parte, la mirada subjetivista ha cobrado firme presencia en la historiografía general merced a la hibridación de historia y literatura. Véase al respecto, el libro de Ivan Jablonka, *L'histoire est une littérature contemporaine*. Paris: Seuil, 2014.

<sup>5</sup> En mi libro *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia* (Salamanca: Lulú, 2015) tracé la genealogía de un itinerario evolutivo de la razón anamnética en diversas disciplinas humanísticas, que se remonta a los trabajos pioneros de Maurice Halbwachs y de Walter Benjamin, y que prosigue en el pensamiento rememorante de los años sesenta alojados en la Escuela de Fráncfort o la teología política de Johann Baptiste Metz. En los noventa ya la nueva racionalidad cobra presencia masiva y

Naturalmente, este largo exordio no trata de justificar cualquier tipo de trabajo que enarbole la bandera del vocablo «memoria», porque, como también ocurriera con la libertad, en su nombre se han cometido atropellos copiosos e infames. Desde luego, no estamos ante un libro que perpetre un atentado ni contra la historia rigurosa ni contra la naturaleza impugnadora y terapéutica que ha de rodear a la delicada práctica del género confesional. En sentido general, el relato de esta clase si quiere reunir relevancia y atractivo, ha de ser crítico en un doble aspecto: por una parte, en lo que se refiere al orden institucional del pasado y, por otra, en lo que hace el propio sujeto de la narración. Al fin y a la postre, se trata de indagar desde una atalaya subjetiva acerca de las limitaciones de la sociedad y del individuo.<sup>6</sup>

Por lo tanto, no ha de extrañar que en este ensayo nuestro historiador, desde las primeras páginas de la presentación, procure mostrar explícitamente una denuncia contra las sevicias y abusos de poder consumados contra la infancia durante el franquismo y, por tanto, levante acta de acusación contra la marcada inclinación al olvido de este cruel pasado por parte de algunos historiadores y por muchos de los seráficos herederos de las instituciones educativas de antaño.<sup>7</sup> Al mismo tiempo, este tipo de egoliteratura ha de servirnos para distanciarnos críticamente de nosotros mismos, de manera que seamos capaces de comprender y transmitir a los demás cómo se gesta un individuo empapándose del humus social del momento. Y por añadidura y por descontado, otra faceta que cumple perfectamente este libro consiste en proporcionarnos una valiosa fuente de información primaria, muy útil para el historiador o historiadora de la educación, especialmente si se tienen en cuenta las múltiples, significativas y sabrosas experiencias de su autor como estudiante, que no en vano recorre su *curriculum* a través de ocho instituciones escolares distintas.

---

se impone un pensamiento más atento al sufrimiento humano, una nueva alianza entre pensar y recordar. En todo caso, no hay espacio aquí para evaluar más en profundidad las poliédricas versiones, algunas detestables, a las que ha dado lugar lo que hoy llamamos *memory turn*.

<sup>6</sup> Algo de esto intenté en mi narración autobiográfica titulada *Las lecciones de Tersites*, Madrid: Visión Libros, 1917.

<sup>7</sup> Después de tantos años y tantas resistencias, el Parlamento español y el Defensor del Pueblo han tomado cartas en el asunto e iniciado una pesquisa sobre los abusos sexuales en centros de la Iglesia católica, lo que ha empezado a romper los sellos de un secreto a voces, pero inaccesible al escrutinio público durante muchos años.

En efecto, el libro se compone de siete capítulos que se desarrollan cronológicamente, conforme se desenvuelve la vida escolar de su autor entre 1957 y 1972, desde su primera educación infantil a los cuatro años en Jaca (Huesca) hasta los primeros cursos de su formación universitaria en Zaragoza y Salamanca en el transcurso del lapso que abarca de 1970 a 1972. Su memoria de la educación recibida, una tarea que, como él mismo reconoce, no es una mera evocación neutra, sino una consciente reconstrucción y subjetiva reinterpretación desde el presente de sus vivencias pasadas, se verifica mediante el recurso a tres ejes o anclajes de socialización y de atención recurrentes: la escuela, la familia y la calle. En cada sección del libro, pues, se aborda la sintomatología y evolución del sistema educativo español a través de la remembranza y explicación de los momentos, lugares y comportamientos institucionales y personales vividos, cuya memoria se beneficia de una portentosa retentiva capaz de atrapar y escrutar tanto situaciones generales como mínimos detalles significativos, y todo ello sin eludir el trasfondo sociopolítico que envuelve el transcurso de los días y las horas en la escuela, en casa y en la calle. Ya en el prólogo del libro, aderezado por Antonio Viñao Frago, se explica la importancia de los egodocumentos, los relatos de la memoria individual sobre la escuela, en el rumbo de las nuevas tendencias historiográficas que están sirviendo para fundar una renovada historia de la educación.<sup>8</sup> Sin duda, es así aunque a menudo la memoria escolar se muestra transida de un empalagoso azúcar de una nostalgia añorante y de un empachoso fetichismo de las cosas y los objetos (espacios y ajuares de la escuela), que contribuyen a embadurnar con una inaceptable pátina de olvido y complacencia un pasado plagado de agravios y arbitrariedades. No es, por supuesto, el caso de nuestro autor que no renuncia a la acusación pero que, como luego mostraré, tampoco elude afirmar que la educación le supuso una vía de escape y ascensión social, de acumulación de capital cultural, de cuya voluntariosa adquisición en su condición de brillante estudiante becario nunca deja de sentirse orgulloso.

---

<sup>8</sup> Antonio Viñao fue, al respecto, autor de un texto ya clásico sobre la materia, a saber, su «Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos», que forma parte de un libro canónico sobre una materia que se abría un lugar a pasos agigantados en las postrimerías del siglo XX. Me refiero al conjunto de trabajos editados por el profesor Julio Ruiz Berrio, *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid: Biblioteca Nueva (2000), 169-204.

Como fuente histórica, el libro de Guillermo Castán, además de beneficiarse de la ya mencionada capacidad de remembranza, goza de una particularidad descollante, a saber, la polivalencia de espacios institucionales y geográficos por los que atraviesa su particular *Bildung*, su peculiar carrera de autoformación humana y espiritual. En efecto, cada uno de los siete capítulos en que se divide la obra (desde el primerizo bautizo pre-escolar entre monjas hasta su «camino hacia la madurez» universitaria) se exhiben y juzgan los pormenores de la vida cotidiana de una rica gama de centros educativos. El lejano pero vívido recuerdo del colegio de las monjas Misioneras Esclavas del Inmaculado Corazón de María de Jaca, en el que ingresa en 1957 con cuatro años, compone el primer capítulo que también se acompaña de muy pertinentes pinceladas del modesto hogar familiar sobre el que iría erigiendo un universo de deseos y aspiraciones. El segundo versa sobre su nefasto traslado durante un curso a un colegio de la Escuelas Pías de la misma ciudad, en donde se practicaba con saña una humillante violencia nada simbólica, experiencia que seguramente estuvo en la base de *El orden de las cosas*, su desternillante y jocosa ficción *adversus* pedagogía escolapia.

Transcurrido un curso lamentable, el niño es llevado a las aulas típicas de la escuela pública franquista durante el curso 1962-1963, donde la penuria intelectual se daba la mano con la miseria material. En el cuarto capítulo el narrador cuenta su ingreso y estancia durante tres años escolares en el Instituto Nacional de Enseñanza Media de la localidad recientemente resucitado (este centro, como otros muchos de su especie, había sufrido con la dictadura un lapso de forzada extinción), vivencia educativa que, visto lo visto hasta entonces, tilda de «oasis en el desierto». Este juicio no me resulta nada sorprendente. Los institutos públicos de bachillerato, comparados con el resto de centros, eran, con sus más y sus menos, ínsulas baratarias frente a la troglodítica y agobiante máquina escolar de la era franquista. Pero no terminó nuestro autor sus estudios medios en ese tipo de establecimientos, porque ya hizo su cuarto curso (último del Bachillerato Elemental según la Reforma de las Enseñanzas Medias de 1953) gracias a ganar la correspondiente beca, con la que pudo rematar y culminar con éxito su formación preuniversitaria en una peculiar institución de ese tiempo: las universidades laborales creadas por el Ministerio de Trabajo bajo jurisdicción falangista. Así, los capítulos 5 (1966-1967) y 6 (1967-1970) relatan con

firme pulso narrativo las tribulaciones, dudas y éxitos académicos cosechados por un estudiante dentro del incógnito mundo que suponía para un adolescente como él estar interno y estudiar a muchos kilómetros del hogar jacetano. Primero, durante un curso, en la Universidad Laboral de Zamora, de infausto recuerdo, y después, durante tres, en la de Córdoba, de memorable evocación («un regalo inesperado»). En estos capítulos se aporta, en mi opinión, una información relevante y poco frecuente sobre el funcionamiento de estos mastodontes formativos de la dictadura administrados por los falangistas desde el Ministerio de Trabajo y en cuyo funcionamiento docente contaban con la participación de órdenes religiosas (los salesianos en Zamora y los dominicos en Córdoba). Finalmente, el último de los capítulos versa sobre los dos primeros cursos de la carrera de Filosofía y Letras, que el joven Guillermo Castán hizo en Zaragoza y Salamanca, respectivamente. Esta parte final posee más que nada un valor expresivo sobre los pilares en los que se alimentó el giro ideológico del autor (que ya se percibe al final de su bachillerato), sobre las lecturas y personas que influyeron en su trayectoria antifranquista. Posiblemente esta sección resulta quizá menos interesante como fuente sobre el marco institucional y se ve perjudicada, en mi opinión, por una clausura excesivamente brusca de un relato que posee mayor densidad en los seis capítulos anteriores.

Además del carácter testimonial y crítico que mueve al profesor Castán, cabe resaltar, como él mismo hace ya desde la parte dedicada a la presentación de su libro (que como todas las de su clase suelen contener un *spoiler* del final), su tesis conclusiva según la cual «no existió una *educación franquista* como tal a pesar de los esfuerzos de la dictadura, sino una multiplicidad, una rica variedad de maneras, métodos y proyectos educativos » (p. 17). Tesis, creo yo, que merece ser matizada en esta reseña.<sup>9</sup> En efecto, no debe olvidarse que su experiencia escolar

---

<sup>9</sup> A tal fin es aconsejable repasar el libro colectivo *La alargada sombra del franquismo. Naturaleza, mecanismos de pervivencia y huellas de la dictadura* (2019). En esas páginas, fruto de un congreso internacional celebrado en la Universidad de Valladolid, se incide sobre la naturaleza del régimen de Franco y sobre el significado de la educación dentro del mismo. Con tal ocasión, presenté una radiografía del primer franquismo educativo: Raimundo Cuesta, «Cirugía de cuerpos y almas. *Totalcatolicismo* y educación franquista», en *La alargada sombra del franquismo. Naturaleza, mecanismos de pervivencia y huellas de la dictadura*, eds. Asunción Esteban, Dunia Etura y Matteo Tomasoni (Granada: Comares, 2019), 171-192. En fin, el franquismo educativo fue, desde el punto doctrinal y real, un amasijo de *fascismo con curas* amasado y fermentado en las mentes de los intelectuales de Acción



(entre 1957 y 1972) se inscribe y desenvuelve en una coyuntura decisiva de lo que he llamado la transición rápida del *modo de educación tradicional-elitista* al *modo de educación tecnocrático de masas* (consagrado jurídicamente en España con la Ley General de Educación de 1970). De manera que por entonces se vivió una época de cambios no premeditados conscientemente por el régimen político, mutaciones hijas de una especie de «revolución silenciosa» que estaba carcomiendo los pilares de la vieja educación. Por lo demás, el franquismo no inventó sistema educativo nacional alguno (cuyos orígenes, instituciones y usos corporativos datan del siglo XIX), sino que, una vez eliminada la herencia republicana, extremó el carácter represivo, elitista, machista, nacionalista y ultracatólico sin tocar, en última instancia, la racionalidad intrínseca y las cadencias de la enseñanza formal como sistema institucional, que, como es bien sabido, constituye una instancia relativamente autónoma de la esfera cultural de la sociedad que no se ciñe a lo estrictamente político. Lo nuevo, lo que se superpuso al ritmo lento de las estructuras educativas, consistió en una alianza expresa de la dictadura con la doctrina de la Iglesia católica y una incorporación tácita y formal con algunas piruetas retóricas del falangismo (al que se concedió el control de algunas áreas institucionales como la universidad), lo que, mal que bien, se sustanció, no sin tensiones, en la versión española del fascismo, esto es, el *totalcatolicismo*. El entramado de ese pacto implícito comienza a disolverse, sin advertencia y ante la impotencia de las partes, con la eclosión de la escolarización de masas durante el decenio de los sesenta, fenómeno perfectamente congruente con la tesis de nuestro autor acerca de la inexistencia de una única educación franquista, dado el caliginoso y movedizo estado de la educación en la «década prodigiosa». En realidad, si bien se mira, los sistemas educativos son estructuras de dilatada maduración y pervivencia que no pueden sin más caracterizarse o periodizarse acudiendo simplemente a la lógica política, aunque esta sea tan radical y perversa como la que inspiró a los vencedores de la guerra española de 1936.<sup>10</sup> Esa consistencia cuasi

---

Española y luego aplicado como cirugía con distintos grados de pureza ideológica. La Iglesia católica, pese a los falangistas, siempre mantuvo una posición estratégica y finalmente su protagonismo fue superlativo.

<sup>10</sup> La primera aproximación sistemática al desarrollo de los *modos de educación* en España figura en Raimundo Cuesta. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona: Octaedro, 2005. A partir de ahí el llamado Proyecto Nebraska reunió un conjunto de investigaciones

geológica de muchas persistencias, no quita un ápice de responsabilidad al incremento de la barbarie que, sin traba de ningún tipo, pudo reinar en muchos de los establecimientos escolares de entonces dedicados al maltrato y acoso de la infancia con la complicidad del Estado, la Iglesia católica y los cuadros político de la dictadura, e incluso, en no pocas ocasiones, con el concurso más o menos consciente de las familias ahormadas en el miedo ambiental de la época.

Todo este variado itinerario de escolarización del niño y adolescente Guillermo Castán transcurre al lado de una realidad doméstica típica de una familia numerosa de entonces dotada de escaso capital económico, aunque con un peculiar cabeza de familia, empleado de banca, que amasaba un notable y excepcional capital cultural obtenido de manera autodidacta y transmitido, con el método escolanovista de guante de seda y una irrevocable voluntad de hierro, a sus descendientes. Este marco familiar construye la circunstancia particular de la infancia y adolescencia de nuestro autor cuyo éxito como estudiante-becario me evoca lo que Pierre Bourdieu llamaba *miraculés*, estudiantes-milagro, esto es, alumnos que, proviniendo de un origen modesto (como el propio eminente sociólogo francés que fue hijo de un cartero), interiorizan, triunfan y brillan dentro del sistema escolar.<sup>11</sup> Fenómeno que para los defensores a ultranza y sin matices de la bondad de la escuela se convierte en prueba y testimonio viviente de la importancia del individuo en el éxito académico, negando así sus determinantes sociales. Esta realidad, que el sociólogo francés tilda de «advenedizos de la cultura», suele encontrar su refugio en familias de maestros, de campesinos pequeños propietarios, funcionarios y empleados que encuentran en la

---

sobre el tema. Véase una aplicación al caso español, a cargo de Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos, «Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia», *Revista Andorra* 11 (2011): 8-95.

<sup>11</sup> En 1964 Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron dieron a la luz el ya clásico *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, París: Les Éditions de Minuit. En esa obra efectuaban una disección muy documentada y disolvente de la anatomía del sistema escolar, que comparece más como una vía reproductiva de herencias (la cultural y la económica, principalmente), las propias de un legado familiar privilegiado, que como un logro del éxito individual. Sobre esos fundamentos se erigió la teoría de la reproducción. Véase una síntesis muy vigorosa y todavía interesante en Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. Por otro lado, cabe recordar aquí que los grandes teóricos sociales comprometidos en la labor crítica de la educación no tienen fecha de caducidad (y sí lecturas incesantemente nuevas). En España no debemos olvidar la señera y magnífica aportación de Carlos Lerena, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid: Akal, 1983.

escuela la plataforma ideal para el ascenso social de sus hijos. De ahí que a veces la negación a aceptar teorías, como la de la «reproducción» de Pierre Bourdieu, que ponen en solfa la finalidad aparentemente salvadora de la realidad de la escuela como institución, tenga excelente acogida no solo entre las clases dirigentes, sino también en las personas de izquierdas (el propio Bourdieu reconocía la fuerte oposición a sus tesis entre los *miraculés* que en los años sesenta poblaban el Partido Comunista Francés) que usaron la institución escolar como salvavidas social.

Finalmente, fuera de estas consideraciones de radio más amplio, la obra del profesor Castán Lanaspá me parece una aportación no solo relevante como fuente de conocimiento de la escuela del pasado, sino también como meditación sobre algunas de las claves de la historia del vuelco ideológico que se opera en el tardofranquismo, especialmente por lo que se refiere a las modalidades de socialización y a los esquemas metamórficos que hicieron posible una nueva configuración mental y de hábitos sociales. Su testimonio, por ende, muestra la morfología de cómo surgió de las entrañas del franquismo, dentro y fuera de sus instituciones de enseñanza, un tipo humano juvenil contrario a la dictadura, una generación despegada del significado y comportamiento político de un régimen que, pese al «milagro económico» de la tecnocracia franquista, comenzaba a morir de éxito. Es, pues, este libro uno más de los testimonios subjetivos que contribuyen a la microhistoria de la macrotransformación sociológica que se encuentra en la base de la actual democracia y de sus muchas insuficiencias. Visto el presente que nos circunda, es una prueba más, en mi opinión, de cómo la historia posee una cierta dirección pero no de manera lineal, sino más bien en un sentido cíclico y oscilante. Entre los estudiantes de la generación de nuestro autor de forma no unánime pero sí dominante, maceró progresivamente dentro de las instituciones de la cultura un pronunciado sentido antifascista que hoy se ha ido apagando hasta límites impensables entonces.

Por lo demás, el texto, aparte de ofrecer una ilustración de los vuelcos ideológicos de base durante el tardofranquismo, se beneficia de una prosa fluida y eficaz que contribuye a hacer más grata e interesante una lectura que ya solo por el tema abordado resulta apetecible. En suma, es un libro muy recomendable para personas preocupadas por

la historia de la educación y, en general, para una ciudadanía que a menudo ignora o trata de eludir los fantasmas de un pasado que sigue al acecho.

Raimundo Cuesta  
Fedicaria-Salamanca  
raicuesta2@gmail.com

## IN THE FOOTSTEPS OF THE MASTERS. INTERVIEW WITH THE HISTORY OF EDUCATION

Por ANTONELLA CAGNOLATI y JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ HUERTA (eds.). Roma: Tab edizioni, 2021, 448 páginas. ISBN: 8892953737

Antonella Cagnolati y José Luis Hernández Huerta, editores de la obra *In the footsteps of the masters*, han logrado sacar a la luz, a través de este volumen, aspectos destacados de la trayectoria personal e investigadora de académicos relevantes para el campo de la Historia de la Educación. A través de la herramienta metodológica de la entrevista, los autores de cada uno de los capítulos del libro no solo nos sitúan ante la producción investigadora de sus protagonistas, sino que nos brindan el acceso a un espacio dedicado a emociones, pensamientos o recuerdos que ellos mismos narran en primera persona. Se trata de una amplia recopilación de itinerarios vitales en la que, hasta veintiún investigadores, cada uno de ellos procedente de un ámbito disciplinario, tanto del marco nacional como del internacional, realizan un recorrido por sus propias experiencias. En este sentido, el libro combina cuatro idiomas diferentes entre sus páginas —castellano, inglés, italiano y portugués—, y con ello retrata perfiles heterogéneos con un nexo común, la aportación pionera a la Historia de la Educación.

En el primer capítulo de este libro, bajo el sugerente título «Levantando el velo de la Historia de la Educación», Jon Igelmo y Patricia Quiroga aluden a la trayectoria de Rosa Bruno-Jofré, una estudiosa cuyos trabajos han resultado fundamentales y revolucionarios para el ámbito de la Historia de Asuntos Católicos. Autodefinida como «argentina-canadiense» (p. 39), en este capítulo nos permite indagar en sus orígenes. Aceptada como refugiada junto a su familia en Canadá, comienza el punto álgido de su carrera profesional. La coedición de una revista, el desempeño de

cargos en instituciones educativas relevantes o su trabajo con congregaciones representan una pequeña parte de su asombrosa contribución al mundo académico.

El segundo capítulo lleva por título «Espandendo i confini della ricerca storico» —«Ampliación de los límites de la investigación histórico-educativa»—. En él, Antonella Cagnolati desentraña la historia de Giorgio Chiosso, estudioso cuyas investigaciones han tenido repercusión en los campos de la investigación pedagógico-social y político-escolar, así como en la propia disciplina que da nombre al capítulo. Nacido en una Italia que se recuperaba económicamente de la Segunda Guerra Mundial, en la cuna una familia humilde, Giorgio alude al fuerte carácter político por el que estuvo marcado su crecimiento. Entre sus aportaciones diferenciales se encuentra la investigación pionera con prensa escolar en Italia o la publicación de su obra *Dizionario Biografico dell'Educazione*.

Sara González Gómez es la autora del siguiente capítulo, en este caso dedicado a José Luis Peset Reig —cuya investigación se ha centrado en temáticas como la Historia de la Medicina o la Historia de la Institucionalización de la Ciencia— y Elena Hernández Sandoica —quien ha profundizado en diversas líneas de investigación, siendo el caso de la Historia de la Política Colonial Española en la era del imperialismo o la Historia de la Historiografía Feminista, entre otras—. El título de este capítulo, «Universidad, Franquismo y transición democrática», resulta muy ilustrativo de su contenido, pues, entre otras cosas, ambos exponen sus experiencias en la universidad de los últimos años de dictadura, así como de comienzos de transición democrática, y sus recuerdos sobre el llamado «movimiento estudiantil».

El cuarto capítulo del libro está dedicado a Marc Depaepe, un académico que, tal y como mencionan Simonetta Polenghi y Gianfranco Bandinini —autores de este—, resulta conocido para cualquier investigador del ámbito de la Historia de la Educación. Aludiendo a su pasado, Marc señala que no fue buen estudiante en el instituto, pero que encontró en un colegio de maestros ordinario el lugar donde sentirse como en casa. La codirección de la revista *Paedagogica Historica*, su papel en la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), o la perspectiva internacional de sus trabajos académicos son parte de una

carrera académica de gran repercusión. Pensando en el futuro, este estudioso concluye con una firme apuesta por la colaboración, desafiando al férreo pensamiento de que cada temática ha de ser explotada por un único investigador.

Miembro fundador del proyecto de manuales escolares MANES, y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEdHE) entre los años 2000 y 2005 son algunas de las contribuciones que Antonio Viñao ha realizado a la disciplina que a este libro atañe. Sin embargo, más que hablar de su trayectoria, Mariano González Delgado y Christine A. Woyshner apuestan, en el siguiente capítulo de la obra, por indagar en una de sus líneas principales, la Historia del Currículum. Esta disciplina fue trabajada desde sus comienzos como investigador, pero en ese momento no recibía una etiqueta académica específica. En este sentido, Viñao señala el giro visual y museístico-patrimonial que esta ha sufrido en los últimos años, y cierra las páginas del capítulo mencionando sus posibles nuevas direcciones.

Iveta Kestere, autora de numerosos artículos científicos y libros, miembro de consejos editoriales, y actual profesora de la Universidad de Letonia, cursó sus estudios en el contexto de la dictadura soviética, y así lo cuenta en su entrevista con Luciana Bellatalla. Poniendo especial énfasis en las condiciones de censura y prohibición que asolaban a la Historia de la Educación durante dicho momento histórico, Iveta explora los cambios sufridos cuando los Estados Bálticos comenzaron a formar parte de Europa. Además, realiza una revisión de las líneas de investigación que han proliferado en las últimas décadas tanto en Letonia como en Europa y señala sus deseos de cooperación con historiadores de la educación de países «menos visibles» (p. 37).

El séptimo capítulo del libro comienza con un recorrido por los recuerdos que inspiraron a María Helena Câmara Bastos a escoger la Historia de la Educación como su ámbito de investigación. Así, Alberto Barausse nos da la oportunidad de conocer a esta profesora de la Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul, promotora de iniciativas como la ASPHE (*Associação Riograndense dos Pesquisadores de História da Educação*) o la revista *História da Educação-Journal of Education*. Entre otras reflexiones, Maria Helena destaca una problemática relativa a la ausencia de producción brasileña en publicaciones internacionales.

Finalmente, expone su percepción sobre el futuro de la Historia de la Educación.

Letterio Todaro describe a Carmen Betti en el octavo capítulo como «una de las principales figuras de la investigación italiana en el ámbito de la Historia de la Educación» (p. 165), permitiéndonos conocer aspectos de su historia personal y profesional. La docencia en la Universidad de Florencia durante algunos años y el desempeño actual de la secretaria del Centro Italiano de Investigación Histórica de la Educación, constituyen una ínfima parte de su recorrido. Carmen nos presenta el panorama educativo y pedagógico de los años 60 y 70 en Italia, no sin antes puntualizar que sus recuerdos pueden estar condicionados por la forma de ver el mundo que tuviera en aquel momento.

Continuando en el panorama internacional, Michaela Vogt y Annemarie Augschöll Blasbichler entrevistan a Heinz-Elmar Tenorth, catedrático de Historia de la Educación en la Universidad Humboldt de Berlín hasta el año 2011. El noveno capítulo se adentra en este autor de un gran abanico de publicaciones y director de proyectos de gran repercusión que han sido financiados por fundaciones como la Fundación Alemana de Investigación (GRF). Nos permite, de esta manera, conocer su opinión sobre asuntos de gran significación para la Historia de la Educación: la relevancia de ciertas fuentes, la pertinencia de los archivos históricos en la era de la digitalización documental o las posibilidades futuras de esta disciplina, entre otras cosas.

Tras el título «Líder del movimiento estudiantil de 1968 en México, profesor e historiador», Adelina Arredondo nos presenta a Jesús Vargas Valdés, historiador y autor de libros como *Villa bandolero*, *Tomochic*, o *Nelli Campobello, mujer de manos rojas*. En este capítulo, el décimo de la obra, Jesús Vargas rememora sus orígenes en Parral Chihuahua, su pueblo natal; su traslado a Ciudad de México; y su bajo rendimiento académico durante una etapa estudiantil. Además, tal y como nos anunciaba el título, ahonda en el movimiento estudiantil de 1968 y su implicación en el mismo. Finalmente, alude a las consecuencias de este movimiento y a los detalles de su trayectoria académica.

Llegando al ecuador del libro, nos encontramos con el capítulo escrito por Christine Woyshner, en este caso dedicado a Joyce Goodman, «un



referente en el campo de la Historia de la Educación», en palabras de la autora. Esta profesora fue decana de la Facultad de Educación, Salud y Asistencia Social, coeditó la revista *History of Education*, y presidió la *History of Education Society* (Reino Unido). Entre muchos otros aspectos, Joyce alude a sus comienzos en la investigación; a su interés por la historia de las (in)visibilidades; y al hilo conductor de todo su trabajo: la cuestión del poder de género.

Lucien Criblez, autor, editor o coeditor de más de 28 libros y catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Zúrich, es el protagonista del decimosegundo capítulo escrito por Annemarie Augschöll Blasbichler y Michaela Vogt. Criblez expone sus comienzos en la investigación, las principales líneas temáticas en las que ha trabajado en las dos últimas décadas y, menciona a autores como Klaus Mollenhauer o Helmut Heid como influyentes para su carrera. Con una cátedra que combina la Historia de la Educación y la política educativa, este estudioso explica las oportunidades de esta doble perspectiva. Por último, finaliza la entrevista hablando de su papel como miembro del Consejo de Educación de Zúrich.

En el siguiente capítulo del libro, el número trece, Joaquim Pintassilgo entrevista a María del Mar del Pozo Andrés. Investigadora con un amplio currículum académico, ha sido autora de prolíficas publicaciones y coordinadora de proyectos de investigación al tiempo que ha asumido diversos cargos en asociaciones de prestigio, como en el Comité Ejecutivo de la Conferencia Internacional Permanente de Historia de la Educación (ISCHE), del que fue miembro durante seis años. Durante la entrevista, la protagonista habla de diversos temas sobre los que han versado sus publicaciones: la historia de las innovaciones educativas, la «renovación pedagógica», la cultura empírica de la escuela o los centros de experimentación pedagógica, algunos de los cuales ella misma ha estudiado (como es el caso del Grupo Escolar Cervantes).

Michaela Vogt y Annemarie Augschöll Blasbichler repiten autoría, en este caso entrevistando a Edwin Keiner. Actual profesor titular en la Universidad de Frankfurt/Main, fue vicedecano de la Facultad de Educación en la Universidad Libre de Bolzano y presidente de la Comisión de Investigación Educativa y de la Sección de Pedagogía General de la Asociación Alemana de Investigación Educativa durante varios años. A

través de la entrevista, Edwin realiza un recorrido por su pasado —nacido en la cuna de una familia católica, en el entorno rural— y presente, y esboza, como plan de futuro, la idea de reconstruir su biografía para poder trasladarla, al menos, a sus familiares.

Craig Campbell —editor fundador del *Dictionary of Educational History in Australia and New Zealand* (DEHANZ), y el ex presidente de la Sociedad Australiana y Neozelandesa de Historia de la Educación (ANZHES) — y Kay Whitehead —antigua coeditora de la revista *History of Education Review* y presidenta de la ANZHES—, protagonizan el decimoquinto capítulo del libro, escrito por Julie McLeod, Helen Proctor, y Heather Weaver. Ambos nacidos en familias sin un alto capital cultural tuvieron la oportunidad de continuar estudios superiores gracias a las becas, según apunta Craig, o bajo la necesidad de compaginarlo con un trabajo, en el caso de Kay. Con los años, han forjado una gran amistad académica, que continúan, pues, aunque estén jubilados, ninguno ha dejado de trabajar.

El siguiente capítulo del libro, escrito por Annemarie Augschöll Blasbichler y Michaela Vogt, está dedicado a Daniel Tröhler. Este investigador, cuenta con una influyente trayectoria en el mundo académico, de la que se pueden destacar méritos como un extenso número de publicaciones —más de 50 libros, 100 artículos en revistas y 150 capítulos de libros publicados, editados o coeditados—, o su docencia en universidades como las de Luxemburgo (2008-2016) o Zúrich (2002-2008). En esta entrevista, Tröhler reflexiona sobre asuntos como su creciente interés por la investigación comparada o la forma de reforzar el perfil de la Historia de la Educación, en su opinión abogando por una «mejor historiografía».

Dorena Caroli define en el decimoséptimo capítulo a Grigorij Borisovič Kornetov como «uno de los historiadores rusos más influyentes de la pedagogía» (p. 339). Prueba de ello es su amplia trayectoria académica: escritor de numerosas publicaciones entre las que se incluyen manuales de Historia de la Pedagogía, jefe del Departamento de Pedagogía en la Academia de Gestión Social hasta 2019 y profesor del Departamento de Psicología y Pedagogía desde ese año hasta la actualidad. Entre otras temáticas, Grigorij vuelve la vista a la educación en la Unión soviética en períodos convulsos. Además, hace una revisión por los cambios que han

sufrido, respectivamente, el sistema educativo y la Historia de la Pedagogía en Rusia durante las últimas décadas.

En el siguiente capítulo del libro, María Helena Câmara Bastos y Alberto Barausse entrevistan a Roberto Sani, director de la revista *History of Education and Children's Literature* (HECL), y del Centro de Documentación e Investigación sobre la Historia del Libro Escolar y la Literatura Infantil y el Museo de la Escuela en la Universidad de Macerata. Este investigador hace alusión a algunas de las contribuciones relevantes que ha realizado a la Historia de las Órdenes y Congregaciones Religiosas, recorriendo al mismo tiempo los cambios que ha sufrido la Historia de la Educación en Italia durante las últimas décadas. Asimismo, relata su experiencia en la creación de iniciativas como el *Dizionario Biografico dell'Educazione* (DBE), que codirige junto a Giorgio Chiosso, mencionado anteriormente.

El quinto y último de los capítulos escritos por Annemarie Augschöll Blasbichler y Michaela Vogt, está dedicado a Frist Osterwalder, definido en palabras de las autoras como «uno de los pensadores más prolíficos y destacados de su disciplina» (p. 395). Entre su larga trayectoria académica, se encuentra la publicación de 134 artículos y capítulos de libros, así como la escritura, edición y coedición de 19 libros. En las páginas de este capítulo encontramos un recorrido por las motivaciones que suscitaron su interés por la disciplina que a este libro concierne, así como algunas de las personalidades y publicaciones que han sido influyentes para su carrera. Además, alude a algunas de las líneas temáticas en las que ha trabajado durante su trayectoria investigadora.

En el penúltimo capítulo, conocemos a Bruno Poucet de la mano de Ismail Ferhat. Este investigador de Historia de la Educación con un gran reconocimiento en Francia, actual profesor emérito de ciencias de la educación en la Universidad de Picardie Jules Verne (Amiens, Francia), es el creador de la unidad de investigación del *Centre Aménois de Recherche en Éducation et en Formation* (CAREF). Aludiendo a su triple formación —literatura, filosofía e historia—, Bruno comienza la entrevista recordando el surgimiento de su interés por la educación. Por otro lado, habla sobre sus líneas de investigación, así como sobre la importancia de incluir una perspectiva histórica en las ciencias de la educación, entre otras temáticas.

Finalmente, en el último capítulo del libro, las profesoras Teresa Rabazas, Sara Ramos y Miriam Sonllewa entrevistan a Consuelo Flecha, referente en el ámbito de la Historia de la Educación de las mujeres. Catedrática emérita de la Universidad de Sevilla, es la fundadora del Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de esta misma universidad. Su trayectoria ha sido reconocida con varios galardones de gran relevancia, como el Premio CEU Fernando III a la Innovación Educativa o la Medalla de la Ciudad otorgada por el Ayuntamiento de Sevilla. La influencia de la institución teresiana en su educación, sus inicios como profesora universitaria, o el motivo de su interés por la Historia de la Educación de las Mujeres, son algunas de las temáticas sobre las que gira la entrevista que pone final a este libro.

Una vez expuestos los protagonistas, autores y temáticas que vertebran el libro reseñado, para terminar no queda más que resaltar el indiscutible valor de esta obra para cualquier persona interesada en la Historia de la Educación. En este sentido, considero esta lectura como una especial ayuda para jóvenes investigadores que pretendan comenzar su andadura en esta disciplina, pues en muchas de las entrevistas los protagonistas finalizan su discurso con consejos o sugerencias destinadas a dicho público. Así pues, si bien es importante encontrar tu lugar en el mundo académico, y lograr destacar con una línea particular de investigación, también lo es aprender de aquellos que ya forjaron su camino, de aquellos maestros —como nos anticipa el propio título— que han sido pioneros en la creación de los ámbitos sobre los que ahora estudiamos.

Miriam Revuelta Vidal  
Universidad Complutense de Madrid  
mirirevu@ucm.es

## LISTADO DE EVALUADORES/AS 2022

Aguirre Lora, María Esther (Universidad Nacional Autónoma de México, México)  
Agulló Díaz, María del Carmen (Universitat de València)  
Alfonso Díez Minguela (Universitat de València)  
Álvarez Gonzalez, Yasmina (Universidad de La Laguna)  
Artieda, Teresa Laura (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)  
Ascolani, Adrián (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)  
Barrera, Giulia (Northwestern University, USA)  
Beas Miranda, Miguel (Universidad de Granada)  
Bernal, Aurora (Universidad de Navarra)  
Bosna, Vittoria (Università degli Studi di Bari, Italia)  
Boza Puente, Mariano (Biblioteca Pública Provincial de Granada)  
Cagnolati, Antonella (Università degli Studi di Foggia, Italia)  
Calvo Fernández, Vicente (Universidad Complutense de Madrid)  
Camprubí Bueno, Lino (Universidad de Sevilla)  
Canales Serrano, Antonio (Universidad Complutense de Madrid)  
Carmargo Arteaga, Siddharta Alberto (Universidad Pedagógica Nacional, México)  
Castán Esteban, José Luis (Universidad de La Rioja)  
Castillejo Cambra, Emilio (UNED)  
Comás Rubí, Francisca (Universitat de les Illes Balears)  
Costa, Antón (Universidade de Santiago de Compostela)  
Cruz Orozco, José Ignacio (Universitat de València)  
Débora Maturo, Yanina (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)  
Del Pozo Andrés, María del Mar (Universidad de Alcalá)  
Diego Pérez, Carmen (Universidad de Oviedo)  
Dussel, Inés (Wisconsin-Madison University, USA Cinvestav, México)  
Egido Gálvez, Inmaculada (Universidad Complutense de Madrid)  
Escolano Benito, Agustín (Centro Internacional de la Cultura Escolar - CEINCE Berlanga del Duero/Soria)  
Fernández Soria, Juan Manuel (Universitat de València)

Fitzgerald, Tanya (University of Western Australia, Australia)  
Flecha García, Consuelo (Universidad de Sevilla)  
Frechtel, Ignacio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)  
Garmendia Larrañaga, Joxé (Universidad del País Vasco/EHU)  
Gatti Júnior, Décio (Universidade Católica de São Paulo, Brasil)  
González Delgado, Mariano (Universidad de La Laguna)  
González Pérez, Teresa (Universidad de La Laguna)  
González Redondo, Francisco A. (Universidad Complutense de Madrid)  
Goulão, Maria José (Universidade do Porto, Portugal)  
Graciela Funes, Alicia (Universidad Nacional del Comahue, Argentina)  
Graciela Rodríguez, Laura (Universidad Nacional de la Plata, Argentina)  
Grana Gil, Isabel (Universidad de Málaga)  
Guichot Reina, Virginia (Universidad de Sevilla)  
Imre, Garai (Eötvös Loránd University, Hungría)  
Kasper, Tomáš (Charles University, República Checa)  
Kaufmann, Carolina (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)  
Leñero Llaca, Martha (Universidad Autónoma Metropolitana, México)  
Machado, Cristiane (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)  
Malheiro Gutiérrez, Xosé (Universidade de Santiago de Compostela)  
Manz, Karin (University of Zurich, Suiza)  
Martín Fraile, Bienvenido (Universidad de Salamanca)  
Martín Zuñiga, Francisco (Universidad de Málaga)  
Martínez Moctezuma, Lucía (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)  
Mata Segreda, Alejandrina (Universidad de Costa Rica)  
Mateo, José Manuel (Universidad Nacional Autónoma de México, México)  
Mayer, Christine (University of Hamburg, Alemania)  
Mingorance Arnaiz, Ana Cristina (Universidad CEU San Pablo)  
Morais, Ana Bela (Universidade de Lisboa, Portugal)  
Munakata, Kazumi (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)  
Muñoz Escolano, José María (Universidad de Zaragoza)  
Naya Garmendia, Luis María (Universidad del País Vasco/EHU)  
Negrín Fajardo, Olegario (UNED)  
Ortega, José Ignacio Cervigón (Universidad Complutense de Madrid)  
Ossenbach Sauter, Gabriela (UNED)  
Otero Utaza, Eugenio (Universidade de Santiago de Compostela)  
Pascual Martín, Ángel (Universitat de Barcelona)  
Peinado Rodríguez, Matilde (Universidad de Jaen)

Pesci, Furio (Università della Sapienza, Italia)  
Pineau, Pablo (Universidad de Buenos Aires, Argentina)  
Porto Ucha, Ángel Serafín (Universidade de Santiago de Compostela)  
Proctor, Helen (University of Sydney, Australia)  
Ramírez Rico, Elena (Universidad Complutense de Madrid)  
Ramírez, Elías (UNED)  
Ramos Ruiz, María Isabel (Universidad de Valladolid)  
Rebollo Espinosa, María José (Universidad de Sevilla)  
Robles Sanjuan, Victoria (Universidad de Granada)  
Rodríguez López, Carolina (Universidad Complutense de Madrid)  
Roldán Vera, Eugenia (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México)  
Romano, Antonio (Universidad de la República, Uruguay)  
Salustri, Simona (Università di Bologna)  
Sánchez, Ferrán (Universitat de Barcelona)  
Silva Serra, María (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)  
Soler Mata, Joan (Universitat de Vic)  
Somoza Rodríguez, Miguel (UNED)  
Sosa, María Fernanda (Universidad Católica del Uruguay, Uruguay)  
Spregelburd, Paula (Universidad Nacional de Luján, Argentina)  
Terrón Bañuelos, Aida (Universidad de Oviedo)  
Toro Blanco, Pablo (Universidad Católica de Chile, Chile)  
Valle Taimán, Augusta Cecilia (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú)  
Valls Montés, Rafael (Universitat de València)  
Vilafranca Manguán, Isabel (Universitat de Barcelona)  
Viñao Frago, Antonio (Universidad de Murcia)

