



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

El magisterio en *Diario de una maestra*, de Dolores Medio, e *Historia de una maestra*, de Josefina Aldecoa
(de la Segunda República a la temprana posguerra)

Autora

Andrea Valero Bedia

Directora

Dra. M^a. Ángeles Ezama Gil

Filología Hispánica
Facultad de Filosofía y Letras
2022

RESUMEN:

Este Trabajo de Fin de Grado aborda el análisis de la condición del magisterio español, centrándose en la figura de la maestra durante un tiempo (el periodo de la Segunda República, la Guerra Civil y la inmediata posguerra) y espacio (las áreas y escuelas rurales), concretos. El trabajo está fundamentado en dos novelas: *Historia de una maestra* (1990), de Josefina Aldecoa y *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio. Ambas obras son, de distinto modo, testimonios autobiográficos de dos mujeres que destacaron tanto en su labor pedagógica como en su trayectoria literaria. A través de un pensamiento liberal, revolucionario y comprometido, las dos autoras defienden la necesidad de implementar una educación igualitaria, laica y libre en España, destacando las carencias de la Instrucción Pública española, al tiempo que muestran y denuncian la realidad de un periodo marcado por la transformación social, la guerra y la posterior represión.

Palabras clave: Mujer, maestra, magisterio, Guerra Civil, República, depuración, igualdad.

ABSTRACT:

This Final Degree Project analyses the situation of the Spanish teaching profession, focusing on the figure of the teacher during a specific time (the period of the Second Republic, the Civil War and the immediate post-war period) and space (rural areas and schools). The work will be based on two novels: *Historia de una maestra* (1990), by Josefina Aldecoa and *Diario de una maestra* (1961), by Dolores Medio. Both works are, in different ways, autobiographical testimonies of two women who stood out both in their pedagogical work and in their literary careers. Through their liberal, revolutionary and committed thinking, the two authors defend the need to implement an egalitarian, secular and free education in Spain, highlighting the shortcomings of Spanish public education, while showing and denouncing the reality of a period marked by social transformation, war and subsequent repression.

Key words: Women, teachers, teaching, Civil War, Republic, depuration, equality.

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 Justificación	4
1.2 Estado de la cuestión	5
1.3 Objetivos	7
1.4 Metodología	7
2. LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN ESPAÑA EN LOS SIGLOS XIX Y XX	9
2.1. Siglo XIX: Los inicios de la instrucción pública	9
- La Ley Moyano	10
- La situación laboral de la mujer	11
- Las primeras instituciones educativas.	12
2.2. Siglo XX: La reforma educativa y la condición del magisterio	17
- La Segunda República	19
- La Guerra Civil y la inmediata posguerra	21
3. LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA EN EL SIGLO XX	24
4. <i>HISTORIA DE UNA MAESTRA</i> , DE JOSEFINA ALDECOA.	29
4.1. Josefina R. Aldecoa: Biografía	29
4.2. La maestra republicana en <i>Historia de una maestra</i>	33
- El magisterio femenino	35
- La cruda realidad de la escuela rural	36
- Mujeres atrapadas: del ángel del hogar a la mujer nueva	40
- La lucha política y el acercamiento del conflicto	44
5. <i>DIARIO DE UNA MAESTRA</i> , DE DOLORES MEDIO	49
5.1. María Dolores Medio: Biografía	49
5.2. El destino de la maestra en la Guerra Civil y la inmediata posguerra	51
- Periodo previo a la guerra	52
- Periodo de guerra	56
- Periodo de posguerra	58
6. CONCLUSIONES	61
7. BIBLIOGRAFÍA	64

1. Introducción

1.1. Justificación

A lo largo de los cuatro años que han configurado mi periodo universitario, los temas que más han captado mi atención y en los que he centrado mis trabajos e investigaciones personales, han sido en torno a la figura de la mujer, sobre todo en lo referente al siglo XX, momento en el empiezan a obtener ciertos derechos y libertades, y el movimiento feminista comienza a ser una lucha organizada y colectiva. El haber analizado dos periodos que, pese a ser tan próximos en el tiempo, son completamente opuestos, centrándome en la situación sociopolítica de la mujer, me ha permitido hacer una reivindicación del lugar de la mujer en la sociedad, instando a prestar más atención a los problemas derivados de la desigualdad de géneros, dando visibilidad a un colectivo que ha sido sometido y reprimido a lo largo de la historia.

Además, el desarrollar este tema me ha permitido, no solo conocer la situación del magisterio español desde los orígenes de la Instrucción Pública, sino también aproximarme a una profesión que ha sido dominada por mujeres desde prácticamente sus inicios, algo que desconocía. Esta profesión fue, entre contadas opciones, una de las pocas posibilidades que tuvo la mujer de finales del s. XIX y del s. XX de acceder a la esfera pública y labrarse su propio futuro, recibiendo una educación superior y consiguiendo la libertad económica, siendo ambas cosas muy poco comunes en una época dominada por la ideología conservadora, que situaba a la mujer en una posición sumisa y dedicada al cuidado del hogar y los hijos.

Por otra parte, el estudio de las dos novelas elegidas para fundamentar el trabajo, *Historia de una maestra*, de Josefina Aldecoa y *Diario de una maestra*, de Dolores Medio, me ha proporcionado la posibilidad de conocer la realidad de una época marcada por la inicial transformación y liberación social y la consecuente decadencia y represión. El carácter autobiográfico de las novelas, y su particular contextualización rural, aportan una cruda visión de la miseria, el hambre y el dolor que rodearon ambos periodos. Desde la esperanza y promesas que trajo la república, hasta la posterior decadencia y represión de la Guerra Civil, ambas maestras narran experiencias igualmente impactantes y realistas, mostrando al lector la realidad de una profesión que estaba muy lejos de tener unas condiciones dignas. A su vez, ambas autoras son dos figuras representativas de su época, dos escritoras que, desde una posición liberal y progresista, lucharon contra la sociedad patriarcal dominante.

1.2. Estado de la cuestión

La bibliografía primaria sobre la que se fundamenta este trabajo son las dos novelas anteriormente citadas: *Historia de una maestra* (1990), de Josefina Aldecoa y *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio. Ambas obras narran las experiencias de dos maestras que vivieron durante la II República, la Guerra Civil y la inmediata posguerra, mostrando la realidad del magisterio español, de una sociedad dividida y de la situación de la mujer.

La primera parte del trabajo, correspondiente al resumen de la situación de la educación de la mujer en España en los siglos XIX y XX, se basa principalmente en la información recogida en dos fuentes. Por un lado, *La educación de la mujer española en el siglo XIX* (1989) de Pilar Ballarín Domingo, que realiza un análisis de la educación femenina durante el siglo XX, desde una perspectiva feminista que sitúa a la mujer como protagonista y no como víctima. Busca corregir el modelo patriarcal tradicional, al tiempo que estudia la educación como el camino hacia la transformación de las relaciones entre sexos.

Por otro lado, *La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la segunda república* (1987), de Geraldine M. Scanlon, que efectúa un análisis la evolución de la instrucción pública femenina desde la Ley Moyano (establecida en el s.XIX, en el que apenas hubo avances en la educación femenina, a la que se le prestaba escasa atención), hasta los inicios de la Segunda República (cuando el Estado comenzará a asumir la responsabilidad de administrar la instrucción pública de la mujer).

En lo referente al desarrollo de la situación de la escuela rural en el siglo XX, el apartado se fundamenta en los estudios de José M^a Hernández Díaz, *La escuela rural en la España del siglo XX* (2000), donde realiza un recorrido histórico por la escuela rural española durante el siglo XX, a través de una mirada valorativa que busca mostrar la misión, teorías y prácticas empleadas en ellas y Jordi Garreta y Núria Llevot, *Escuela rural y sociedad* (2008), cuyo objetivo es promover la formulación de nuevas propuestas para mejorar la situación pedagógica, al tiempo que buscan cuidar y dignificar la labor docente.

De esta forma, en la mayoría de fuentes dedicadas al análisis de estos aspectos, hay una intención reivindicativa y progresista. Bien traten de la situación de la mujer, de la instrucción pública o de las zonas rurales, casi todas las obras tienen como objetivo el dar visibilidad a una realidad deplorable e injusta, buscando que los lectores se aproximen a este

periodo con una mirada crítica y así fomentar el surgimiento de propuestas que desemboquen en la mejora de esta situación.

Finalmente, comentaré los estudios realizados en torno a la narrativa de las dos autoras seleccionadas. En el caso de Josefina Aldecoa, encontramos que su obra literaria ha sido prácticamente desatendida en España por la crítica. En este trabajo, el análisis está basado, por un lado, en las entrevistas realizadas por Christina Dupláa (1998) y Pura C. Roy (2016), que comentaron las influencias y motivaciones que impulsaron a la autora a centrarse en la carrera de pedagogía, llegando incluso a fundar su propia escuela privada.

Por otro lado, el análisis de su narrativa se fundamenta en el trabajo de Aránzazu Calderón Puerta, *Mujer y emancipación en tiempos de la república: Historia de una maestra de Josefina Aldecoa* (2012), en el que estudia la representación de las figuras femeninas históricas en la narración literaria, centrándose en la protagonista de *Historia de una maestra* (1990), al ser una mujer que decidió adoptar el proyecto de reforma educativa de la república como propio. También he hecho uso de la obra de Francisco Quiñones, «Días sin brillo, años de desesperanza: la narrativa de Josefina R. Aldecoa» (1995), en la que el autor realiza un análisis profundo de la narrativa de la autora, comentando su interés por rememorar el pasado perdido y por el mundo de la infancia, así como su búsqueda por encontrar un estilo propio, caracterizado por la sinceridad, la autenticidad y el corte realista, poético y nostálgico del que dota a sus obras. De esta forma, va a describir su narrativa como clara, directa, alejada de la retórica vacía y sobresaliente en las descripciones, las evocaciones nostálgicas y el diálogo.

En lo referente a Dolores Medio, mi análisis se basa principalmente, en primer lugar, en «Diario de una maestra: desde y sobre la Guerra Civil española» (2014), en la que Ana Isabel Ponce y Juan Jesús Oliver comentan la censura a la que la mayoría de obras de los años 40 tuvieron que someterse durante el régimen franquista, así como el surgimiento, a partir de 1945, de diversas obras de corte social, muchas de ellas escritas por mujeres. Basándose en esto, ambos autores van a analizar como *Diario de una maestra* muestra las injusticias sociales que se cometieron durante la Guerra Civil y la posguerra, señalando la crítica social e ideología izquierdista que oculta entre sus párrafos.

En segundo lugar, en «La retórica paternalista en Diario de una maestra de Dolores Medio» (2012), de Mónica María Martínez Sariego, vemos que la autora se centra en el análisis de un aspecto concreto de la novela, el de la retórica del paternalismo y su efectividad como estrategia para burlar la censura.

Finalmente, en *Dolores Medio: la mariposa de acero. Imágenes contrapuestas de una novelista de la posguerra* (2019), Natalia Izquierdo López se aproxima a la vida, narrativa e ideario de la autora, con el objetivo de mostrar las causas del silenciamiento que esta sufrió desde los años 60 hasta la actualidad. Entre las principales razones, la autora destaca la dañina imagen que la prensa difundió, defendiendo que el olvido en que la autora ha caído se debe en parte al proceso de desclasamiento que sufrió, pero también a las consecuencias que conllevaba el enfrentarse a los modelos establecidos, de los que la autora era muy consciente.

1.3. Objetivos

La intención de este trabajo es realizar un resumen de la evolución de la instrucción pública en España a lo largo de los siglos XIX y XX, centrando especial atención a la situación, tanto social como educativa, de la mujer en la época. A su vez, se atenderá al contexto de las áreas y escuelas rurales, que mostraban la cara más analfabeta y subdesarrollada de la sociedad, a la que no llegaron las innovaciones y transformaciones que se implementaron en las ciudades. Por lo tanto, el objetivo es mostrar la realidad a la que las mujeres eran sometidas, al tiempo que se ejecuta un análisis de los avances de la educación desde sus orígenes hasta principios del régimen franquista, comentando los diversos avances implementados por la Segunda República y los consiguientes retrocesos, consecuencia de la Guerra Civil.

Por otro lado, a través del análisis de las dos obras ya mencionadas, me propongo mostrar la visión de dos mujeres que experimentaron de primera mano la realidad de esta situación. De esta forma, mi intención principal es la de defender la desigual situación de la mujer en ese ámbito sociocultural y educativo a lo largo del siglo XIX y XX, al tiempo que recojo la vida y obra de dos autoras representativas de la época, las cuales fueron oprimidas y censuradas por su ideología progresista y su lucha contra el sistema opresor.

1.4. Metodología

Con el fin de alcanzar los objetivos mencionados, he realizado la lectura de distintas publicaciones, comparando las diversas opiniones e interpretaciones de los investigadores, lo que me ha permitido elaborar un discurso y visión propios. Además, he efectuado la lectura y análisis de las dos fuentes primarias ya citadas, con el objetivo de contrastar estos estudios secundarios con la visión subjetiva de dos autoras que vivieron durante el periodo analizado, dedicándose al magisterio en zonas rurales.

El trabajo está dividido en tres secciones, en primer lugar, a modo de contextualización, presento un resumen detallado de la evolución de la instrucción pública, sobre todo en torno a la situación de la mujer española, durante los siglos s. XIX y XX, incluyendo sus orígenes con la Ley Moyano, su evolución y desarrollo con la Segunda República y su decadencia y retroceso durante la Guerra Civil y la inmediata posguerra. En segundo lugar, como parte de esta contextualización previa, planteo un estudio del estado y las condiciones del magisterio en las zonas rurales a lo largo del siglo XX, con la finalidad de mostrar la realidad más cruda de la época. Finalmente, me centro en el análisis de las dos obras principales, realizando una breve presentación biográfica de las autoras, para luego comentar el contenido de ambas novelas, usándolas para ejemplificar los planteamientos desarrollados en los puntos anteriores.

En lo referente al orden seguido para estructurar el trabajo, considero necesario el realizar una contextualización previa, sin la que no se podría entender el posterior análisis de las dos novelas. Pese a que ambas obras se desarrollan en el ya avanzado siglo XX, estimo necesario comenzar con el repaso de la historia de la educación de la mujer en España a finales del siglo XIX, pues la mayoría de las reformas e innovaciones comenzaron en este periodo, y se desarrollaron posteriormente a lo largo del siglo XX. Por otro lado, en lo concerniente a las novelas, el orden de análisis es debido, no a la fecha de sus respectivas publicaciones (en cuyo caso la de Dolores Medio debería posicionarse primero, al ser anterior a la de Josefina Aldecoa), sino a la cronología interna de las novelas, pues creo más claro y ordenado el configurar el trabajo siguiendo el orden temporal histórico (Segunda República; Guerra Civil; Posguerra).

2. La educación de la mujer en España en los siglos XIX y XX

2.1. Siglo XIX: Los inicios de la instrucción pública.

Con el objetivo de hacer una breve contextualización del periodo que nos atañe, procedo a realizar un repaso de la historia de la educación de la mujer en España durante los siglos XIX y XX. Pese a que ambas novelas, *Diario de una maestra* (1961), de Dolores Medio, e *Historia de una maestra* (1990), de Josefina Aldecoa, se sitúan en el siglo XX, creo necesario comenzar esta contextualización desde el siglo XIX, con el objetivo de plantear una visión más extensa de lo que fue la educación de la mujer en España desde sus orígenes.

El proceso de organización de la instrucción pública comenzó en el siglo XIX, impulsado por las ideas que trajo la implantación del régimen liberal. Sin embargo, las primeras propuestas del liberalismo dedicaron una atención preferente a la educación masculina, aislando a la mujer de la mayoría de reformas, sobre todo de las referentes al ámbito de la educación secundaria y superior.

De esta forma, no será hasta finales de siglo cuando comenzará a tomarse conciencia en España del problema de la educación de la mujer, el cual será uno de los condicionantes más relevantes en la emancipación femenina, ya que hasta entonces se había visto sometida a la ignorancia. Esta situación se originó principalmente a causa del desigual proceso escolarizador que se dio desde principios de siglo, generando un distanciamiento intelectual entre hombres y mujeres que se extenderá durante décadas, subyugando a la mujer a la dependencia de un hombre. (Ballarín Domingo, 1989: 245)

Las razones de que la mujer no recibiese la misma educación que los hombres eran principalmente tres: Se consideraba que la instrucción de la mujer era una cuestión propia del ámbito privado, que su enseñanza debía limitarse a la educación moral y no a al desarrollo del intelecto, y se buscaba configurar un currículum diferenciado. Estas tres razones serán la causa de que el progreso a través de la educación no alcance a las mujeres hasta la implantación de la Ley Moyano, en 1857. (Ibíd.: 247)

En relación con esto, son relevantes las palabras de Raúl Mínguez Blasco, quien determina, basándose en los comentarios de Pedro María Orts y Berdín¹ que:

Durante buena parte del siglo XIX existió una distinción de género entre estos dos conceptos: educación e instrucción. La educación convenía que fuera doméstica y se consideraba esencial para una mujer, mientras que la instrucción se podía impartir en el exterior y, si para los hombres era obligatoria, para las mujeres era solo recomendable y siempre que fuera recibida en su justa medida para que no se convirtieran en *marisabidillas*. Además, la demanda de una educación doméstica para las mujeres encajaba perfectamente con la figura del ángel del hogar porque les permitía educarse en el lugar que debían ocupar el resto de sus vidas. (Mínguez, 2010: 103)

La política educativa centralista tendrá consecuencias nefastas sobre la mujer, que mantendrá elevados niveles de analfabetismo, limitando sus posibilidades profesionales y causando el fomento de las escuelas de convento, que aseguraban el mantenimiento del conservadurismo en el ambiente femenino.

Mientras las clases altas disponían de institutrices y colegios de élite, y las clases populares acudían a la escuela pública, las mujeres de clase media, cuya vida se veía limitada al ámbito privado y el hogar, no tenían acceso a ninguna de estas dos opciones. Esta demanda será atendida por los colegios religiosos y las escuelas privadas. Por lo tanto, la clase media femenina va a ser el sector más afectado por el proceso alfabetizador, pero su instrucción se limitará a abarcar aquellos conocimientos morales y prácticos que favorecían el desempeño de su función doméstica, frente a la formación práctica para proveerse de un empleo al que tenían acceso las mujeres de clase baja.

1. La Ley Moyano

No hace falta decir que, viendo los datos aportados, la mujer del siglo XIX tenía cerrado el paso a toda salida profesional que le aportase cierto grado de cultura. Por esto fue tan importante la creación de instituciones docentes que abrieron el paso a las mujeres hacia la carrera de magisterio: las Escuelas Normales de Maestras.

Habiéndose inaugurado en España la primera Escuela Normal de Maestros en 1839, es sorprendente descubrir que las mujeres no tendrán su equivalente femenino hasta muchos años después. La Ley Moyano (1857), será un gran paso hacia el establecimiento de las Escuelas Normales de Maestras, creándose en 1858 la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid, con el objetivo de mejorar la instrucción de las niñas. También considero

¹ ORTS Y BERDÍN, Pedro María: *La mujer: su historia, su influencia, su educación*. Alicante, Imp. de Rafael Jordá, 1856, pp. 78-79

relevante mencionar el Decreto de 17 de Marzo de 1882, que confiaba casi exclusivamente a las mujeres la enseñanza de párvulos. (Colmenar Orzaes, 1983: 106-107)

La Ley Moyano supuso un avance fundamental en la educación de la mujer en relación con la legislación anterior, al ser la primera ley en reconocer el derecho de la mujer a la instrucción primaria. Además, al proponer la creación de Escuelas Normales Femeninas, también defendió la necesidad de dar formación pedagógica a las maestras (Scanlon, 1987: 194). Sin embargo, esta ley seguía partiendo de un concepto de educación femenina subordinada a la tradicional división del trabajo entre sexos. Es decir, las asignaturas orientadas a preparar al hombre para trabajar, eran sustituidas en los programas femeninos por asignaturas orientadas a sus tareas en el hogar. Esto conllevó que en la formación de las maestras se enfatizase en las materias domésticas a expensas de las intelectuales, además, se les exigían menos conocimientos que a los maestros y cobraban una tercera parte menos. (Ibíd.: 207)

Pese a que la Ley Moyano benefició, dentro de sus limitaciones, a la educación de la mujer, aumentando el número de escuelas femeninas, podemos afirmar que:

El Estado sanciona una instrucción pública femenina inferior a la masculina; no prepara a la mujer para ningún trabajo que no sea el del hogar o del magisterio. Dentro de este, le está cerrado el acceso a los puestos mejor retribuidos y de mayor prestigio, tales como el inspectorado, la secretaría de las juntas de instrucción pública y, naturalmente, cátedras de Instituto o Universidad (Scanlon, 1987: 195).

2. La situación laboral de la mujer

En cuanto al acceso de la mujer a niveles superiores de educación, uno de los primeros intentos fue la creación en 1819 de los Reales Estudios de Dibujo y Adorno, con el objetivo de fortalecer el desarrollo de la industria ligera en España. En lo referente a las profesiones a las que las mujeres tenían acceso, debido a que han sido consideradas desde sus orígenes como ocupaciones femeninas, y que requerían conocimientos específicos, son las de maestra, comadrona o partera y enfermera.

A lo largo de este trabajo, me centraré en el magisterio, profesión a la que se dedicaron un gran número de mujeres sin ninguna titulación, siendo una de las profesiones más prolíficas entre las mujeres. Su formación se realizaba en algunos centros privados y en la Escuela Lancasteriana, obteniendo el título de maestra a través del examen de reválida en las Escuelas Normales de Maestros. (Ballarín Domingo, 1989: 249-253)

Ahora bien, si pocas eran las profesiones a las que las mujeres tenían acceso, menos eran las niñas que se interesaban por ejercerlas. Esto era debido a que la sociedad había consolidado la vida doméstica como una actividad muy necesaria para el equilibrio de la familia y de la sociedad, la cual exigía la total dedicación femenina. Además, se presentaba el exterior como un espacio peligroso y adverso.

Por otro lado, la hostilidad y el desprestigio social que acarreaba acceder a estudios superiores y/o dedicarse a una profesión, hizo que solo aquellas mujeres cuya necesidad económica superaba a todo lo demás, dedicaran su tiempo a estas actividades. En consecuencia, en 1888 solamente 10 mujeres habían cursado estudios universitarios y no será hasta 1910 cuando se permitirá a las mujeres matricularse libremente en la enseñanza universitaria oficial sin consultar previamente a la autoridad masculina. (Ballarín Domingo, 1989: 254)

De esta forma, el debate sobre la educación de la mujer llegará al siglo XX sin un apoyo mayoritario a la educación igualitaria. Esto se puede observar en los resultados del congreso pedagógico de 1892, cuyos datos son cruciales para medir la opinión en torno a la educación de la mujer, como refleja Pilar Ballarín Domingo:

En el Congreso Hispano Portugués Americano de 1892, que dedicó una sección a la educación de la mujer, si analizamos las votaciones, nos encontramos que el 75% estará a favor del derecho de la mujer a desarrollar todas sus facultades; este porcentaje se reduce a un 66% que apoyan se le instruya en todos los grados de la enseñanza y solo el 44% estará de acuerdo en que se incorpore a todas las profesiones (Ballarín Domingo, 1989: 259)

3. Las primeras instituciones educativas.

Como hemos podido observar, las reformas del fin de siglo en torno a la educación femenina se centraron en el desarrollo de la Escuela Normal Central de Maestras, que se consolidó como el núcleo de la extensión del profesorado femenino, contribuyendo en gran medida a la cultura femenina, y muy concretamente a la de la maestra. Sin embargo, entre 1882 y 1901 solo 313 maestras obtuvieron su título, siendo este un número claramente insuficiente para poder afirmar que efectuaron una transformación radical en la cultura femenina. (Scanlon, 1987: 201)

Así pues, la educación alcanzó el fin de siglo con un panorama desolador en todos los niveles, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria; como bien resume Francisco Javier Pericacho Gómez:

A finales del Siglo XIX la escuela española experimentaba un considerable atraso material y pedagógico en comparación con el resto de países europeos industrializados: profesores poco retribuidos, escasez de escuelas para cubrir la totalidad de población en edad escolar, desconsideración social y laboral del maestro, prácticas pedagógicas autoritarias y memorísticas, falta de democratización escolar... Las ideas de modernidad pedagógica y cambio sobre los métodos, los contenidos, el concepto de la infancia y la relación con la naturaleza que venían recorriendo España durante el Siglo XIX, unido a diferentes sensibilidades políticas y/o religiosas, logra cristalizar en la aparición de diferentes experiencias. Estos intentos de renovación educativa estuvieron motivados principalmente desde la iniciativa privada (Pericacho Gómez, 2014: 50)

De esta forma, este ambiente de crisis va a motivar que en amplios sectores de la sociedad surgiese la convicción de la necesidad urgente de una reforma pedagógica sobre la que basar la regeneración nacional, lo cual beneficiará a la educación de la mujer.

Entre las diversas iniciativas educativas que se llevaron a cabo en este periodo para mejorar la educación femenina, destacan dos que tuvieron mucha más repercusión que cualquier otra. En primer lugar, “La Asociación para la Enseñanza de la Mujer”, una iniciativa reformista que surgió en 1870 de la mano de Fernando de Castro y se desarrolló gracias al apoyo de los institucionistas, con el objetivo de fomentar la educación femenina en España. Su trayectoria se extendió desde su creación en 1870 hasta la llegada de la Guerra Civil (1920-1936).

A lo largo del último tercio del siglo XIX y el principio del XX, esta asociación ofreció a las mujeres de clase media una educación eficaz, a la que, hasta ese momento, solo habían tenido acceso las mujeres de las clases acomodadas. Esto permitió que más de cinco mil mujeres se especializasen en diversas profesiones, accediendo al mundo laboral. Además, influyó en las reformas de la enseñanza oficial y fue el modelo de otras instituciones posteriores.

Durante el tiempo que ocupó el puesto de Rector en la Universidad Central (1868-1870), Fernando de Castro mostró gran preocupación por la educación femenina, llevando a cabo múltiples labores que beneficiaron a la misma:

En 1869 fomentó la creación de un “Ateneo Artístico y Literario de Señoras”, organizó las “Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer”, inauguró el curso de la “Escuela de Institutrices”, y además fundó y presidió la “Asociación para la Enseñanza de la Mujer”, con el objetivo de contribuir al fomento de la educación e instrucción de la mujer y al mejoramiento de su condición individual y social en todas las esferas de la vida (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2008: 227)

Sin embargo, la enseñanza no era gratuita, por lo que la Asociación no era accesible para todas las mujeres, sino que se limitaba a las mujeres de clase media. Por su parte, las mujeres de clase alta no se sentían identificadas con esta institución, pues no estaban interesadas en la educación que ofrecía, por las diferencias sociales, económicas, ideológicas y culturales. (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2008: 226-229)

En lo referente a los métodos de enseñanza empleados, la Asociación partió inicialmente de la Escuela de Institutrices, que ofrecía un plan de estudio de tres años, con una amplia gama de asignaturas (Aritmética, Geometría, Ampliación de Gramática, Antropología, Física y Química, Geología y Mineralogía, Deberes Morales de la Mujer en la Sociedad y en la Familia, Botánica y Zoología, Pedagogía...), ofreciendo de esta forma un programa mucho más completo que el impartido en la Escuela Normal Central de Maestras.

Además, la Asociación, no conforme con facilitar a las mujeres una educación completa en el magisterio (una de las profesiones consideradas adecuadas para la mujer, al estar en sintonía con su naturaleza maternal), pronto se expandió hacia otros ámbitos, abriendo nuevas escuelas con perspectivas profesionales más amplias. De esta forma, estableció una sección de Idiomas y Música en 1878, una Escuela de Comercio en la misma fecha, una de Correos y Telégrafos en 1883 (una de las más populares), una escuela primaria y otra de párvulos en 1884, y clases especializadas, como Dibujo del Yeso y Pintura.

Por lo tanto, esta Asociación va a fomentar la educación de la mujer más allá de la preparación para la vida matrimonial o el magisterio, orientándola a participar junto al hombre en cuestiones más prácticas. Así, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer se convertirá en la institución femenina más completa en España, ofreciendo a las mujeres la mejor y más variada educación del último cuarto del siglo XIX. Además, va a influir enormemente en la reorganización de algunas escuelas en torno a sus principios (como la Escuela Normal Central de Maestras) y en la creación de otras (Vázquez Ramil, 2012: 34-37)

De esta forma, durante las primeras décadas del siglo XX, la labor de la Institución contribuyó enormemente a la mejora de la situación de la mujer, permitiendo a sus alumnas conseguir trabajo como directoras, profesoras, inspectoras, doctoras, pintoras, escultoras, etc., dotando de formación a más de cinco mil alumnas en sus escuelas. Además, la Asociación fue el modelo de otras instituciones que se abrieron en los años sucesivos, como la desarrollada a continuación. (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2008: 232)

En segundo lugar, la “Institución Libre de Enseñanza”, creada en 1876. Esta institución sigue la estela de la ideología del krausismo, que manifestó un gran interés por la mejora de la educación de las mujeres españolas y con las primeras iniciativas a favor de la educación de la mujer fundadas por Fernando de Castro, como la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (1870), que será una de sus principales influencias. Desde el primer momento, la ILE se comprometió con una educación integradora e igualitaria, que va a incluir a las mujeres. Sin embargo, será un centro con alcance geográfico limitado, que no tendrá mucha repercusión fuera de Madrid, lo que no impedirá que, con el tiempo, su influencia se extienda a las esferas políticas de la Restauración, encontrando un punto de anclaje firme en la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, creada en 1907. (Vázquez Ramil, 2014: 131-132).

De esta forma, la ILE va a ser una institución privada creada por Giner de los Ríos, junto con un grupo de catedráticos muy comprometidos con la renovación pedagógica española. Será un centro que defiende la libertad de cátedra, manteniéndose ajena a toda creencia religiosa, escuela filosófica o partido político, lo que la distanciará de la Universidad Central de Madrid. Esto se refleja claramente en el decimoquinto artículo de sus Estatutos fundacionales:

La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la Ciencia y la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad (Vázquez Ramil, 2012: 39).

Por lo tanto, la ILE será una institución privada y laica, que pese a limitarse al nivel universitario en sus primeros años, pronto se extenderá a secundaria y primaria. La ILE va a tener un papel fundamental en la innovación cultural e intelectual, introduciendo en España las nuevas ideas y teorías pedagógicas que se estaban desarrollando en Europa, hasta el comienzo de la Guerra Civil. En resumen, van a ser los primeros en ofrecer una educación activa, integral, armónica, gradual, coeducativa y laica. (Pericacho Gómez, 2014: 51)

Otras dos instituciones creadas a finales de siglo, que también fueron de gran importancia, fueron, en primer lugar, las “Escuelas del Ave María” (1889), fundadas por Andrés Manjón. Estas escuelas ofrecían una educación primaria gratuita a las capas más humildes de la sociedad (inicialmente a los hijos pobres de familias gitanas), con el objetivo de educarlos e integrarlos en la sociedad, procurando que sus alumnos tuviesen una ocupación al finalizar sus estudios, llegando a crearse un Seminario para formar a futuros

maestros. El ambiente era profundamente católico, basando su pedagogía en la doctrina cristiana y colocando al frente de las aulas a maestros que prestaban un servicio a Dios y al hombre.

Estas escuelas rechazaban los métodos tradicionales y se basaban en la intuición, buscando adaptarse a las necesidades de los niños, mediante la enseñanza al aire libre, el juego y las actividades manuales. Lo que comenzó con la compra de un carmen (una casa de campo con jardín y huerta para recreo), con 14 niñas como alumnas, pronto se extendió a la creación de diversos cármenes que, además de local para escuela, contaban con habitaciones para maestros y el capellán, comedores, imprenta... En el curso de 1895-1896 ya contaban con 1.431 alumnos, que se repartían en doce clases subdivididas en varias secciones graduadas por edades y sexos. Además, también contaban con otros alumnos que estudiaban segunda enseñanza y la carrera de maestros. Sin embargo, pese a que había comenzado siendo una idea pensada solo para niñas, los datos de estos años muestran que pronto el número de alumnos varones casi duplicaba al de alumnas.

Este gran grupo escolar, que en un principio ocupaba una extensión de más o menos un kilómetro de largo, situado al Este de Granada, se extendió por la ciudad hasta que, en 1907:

Asistían a las Escuelas del Ave-María unos 2.500 niños pobres y 250 adultos o trabajadores. Colaboraban 40 maestros, 25 aspirantes al magisterio, 11 sacerdotes, 12 aspirantes al sacerdocio, varios dependientes y empleados en labores y oficios y numerosos amigos y simpatizantes que las animaban, sostenían y apoyaban. Los alumnos estaban agrupados en 38 clases repartidas entre las cinco colonias y los adultos contaban con cinco clases nocturnas y una dominical (Canes Garrido, 1999: 156).

En los años siguientes se extenderán por España, llegando a crearse 300, repartidas por todo el país y triplicaban esta cifra las que tomaban sus procedimientos. Además, se extendieron a su vez por otros países, gracias al gran número de extranjeros que las visitaban, adelantándose a las primeras Escuelas al aire libre que aparecieron en Europa a comienzos del siglo XX. Por otro lado, las Escuelas del Ave María son consideradas las antepasadas directas de la Escuela Nueva y contaron con un gran apoyo social (Canes Garrido, 1999: 149-157)

En segundo lugar, la “Escuela Moderna” (1901), basada en la premisa de que la revolución pasa necesariamente por la educación, propone un modelo de enseñanza laica y racional, con un ideario educativo profundamente renovador para la época (Pericacho Gómez, 2014: 52).

Por otro lado, también hubo diversas instituciones que se formaron en estos años con el objetivo de ofrecer a la mujer una instrucción superior o profesional, siendo la más importante la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (1909). En ella, las mujeres tenían acceso a estudios superiores que las preparaban para el profesorado normal. Otra de estas instituciones, también de gran relevancia, es la Residencia de Señoritas (1915), orientada a preparar a alumnas para su ingreso en las Facultades Universitarias u otras escuelas de estudios superiores. (Scanlon, 1987: 204)

Gracias a la labor de instituciones como las citadas anteriormente, a lo largo de los años 20 aumentó considerablemente el número de mujeres matriculadas en la universidad, a pesar de que las voces contrarias a esta situación eran cada vez más frecuentes. Sin embargo, el acceso de la mujer a esta última etapa educativa, siguió suponiendo un enorme avance en la situación de la mujer, demostrando ante la sociedad que la mujer tenía las mismas facultades y derechos que el hombre (Cobo Gutiérrez, 2015: 17)

2.2. Siglo XX: La reforma educativa y la condición del magisterio

Pese al ambiente de renovación con el que comenzaba el siglo, la idea de que la mujer se educase con y como el hombre aún era una aspiración ilusoria. Pese a eso, en el primer tercio del siglo veremos numerosos esfuerzos de los Institucionistas por acortar la distancia entre la instrucción femenina y la masculina. (Scanlon, 1987: 201-202)

Para empezar, es relevante comentar que la principal preocupación de la reforma educativa va a ser la instrucción primaria y la condición del magisterio. En relación con esto, van a ser de gran importancia las medidas de Romanones, quien en 1901 traspasó la responsabilidad del pago de los maestros y maestras al Estado, permitiendo que el magisterio disfrutase de una seguridad económica y se independizase de los caciques locales. También reorganizó las Juntas provinciales y municipales de enseñanza, nombrando vocales mujeres por primera vez. A estas medidas se sumó el decreto de octubre de 1901, el cual amplió las asignaturas, sin diferenciar entre programas femeninos y masculinos, por primera vez.

Pese a estas medidas, no será hasta 1910 cuando comenzará a verse realmente una política pedagógica orientada a mejorar la instrucción pública de la mujer. Además, el nombramiento de Rafael Altamira, simpatizante de la causa femenina, como Director de la recién creada Dirección General de Enseñanza Primaria (1911), traerá varias reformas importantes:

La mejora de los sueldos del magisterio de primera enseñanza, el establecimiento de cursos de perfeccionamiento y ampliación de estudios para maestros y maestras, el aumento del número y graduación de las escuelas, la creación de bibliotecas escolares, la fundación de escuelas al aire libre, etc. (Scanlon, 1987: 203)

En lo referente a la educación de la mujer, fue de gran relevancia el establecimiento oficial de la inspección femenina en 1913, llegando a ocupar una tercera parte del cuerpo a finales de los 30. Por otro lado, Altamira también impulsó las clases para adultas, que no se establecieron hasta 1913, con la creación de 14 escuelas de adultas. Sin embargo, ambas medidas ya habían contado con pioneras previas, como es el caso de Matilde García del Real, quien fue inspectora de las escuelas de Madrid antes del establecimiento oficial de la inspección femenina, además de crear la primera escuela para adultas de Madrid, en 1901.

Por otra parte, también se van a tomar varias medidas orientadas a mejorar la situación de la mujer en el ámbito de la enseñanza secundaria, profesional y superior. En primer lugar, se derogó la ley que establecía que la mujer debía pedir una autorización especial para matricularse oficialmente. Además, se validaron legalmente todos los títulos obtenidos por la mujer para ejercer cualquier profesión del Ministerio de Instrucción Pública y se les abrieron las oposiciones, colocándolas en igualdad de condiciones con los hombres. (Scanlon, 1987: 202-205)

Ambas medidas, la apertura a las oposiciones y el acceso a las escuelas superiores, son retratadas en la obra de Josefina Aldecoa: «En Oviedo estudié tres cursos [...]. A las diez de la mañana en la Escuela Normal nos reuniríamos las compañeras. Recogeríamos libros, certificados, intercambiaríamos apuntes que nos iban a servir algún día para las oposiciones y nos despediríamos» (Aldecoa, 2016: 14).

A su vez, la norma de coeducación (introducida por La Escuela moderna de Francisco Ferrer Guardia) fue implantada en los Institutos de Segunda Enseñanza, aunque esto fue motivado por razones económicas, más que pedagógicas o ideológicas. Esta medida suscitó bastante hostilidad entre los sectores conservadores, lo que causó que se crearan dos Institutos Femeninos durante la Dictadura de Primo de Rivera (1929). Sin embargo, este proyecto finalizó en 1931, gracias a la actuación del Gobierno provisional de la República, que instauró en los Institutos Femeninos el régimen general al que eran sometidos el resto de los institutos, volviendo así a la coeducación y el profesorado mixto.

Tras este breve análisis de las medidas tomadas, podemos concluir que hubo un considerable progreso en la Instrucción Pública de la Mujer en el primer tercio del siglo. Este impulso no hará más que mejorar tras las reformas realizadas en la segunda década del siglo XX, que conseguirán reducir la tasa de alfabetismo femenino de un 86% (1860) a un 47,5% (a finales de los 30).

Mientras que en el siglo XIX, la mujer se vio obligada a acudir a la Escuela Normal si quería ampliar su cultura más allá de lo ofrecido en el grado de primaria (pues las mujeres no eran bien recibidas en Institutos y Universidades), a finales de los 20 su presencia en estas instituciones ya no resultaba extraña. Sin embargo, aunque en la teoría se habían superado los principios retrógrados predominantes en el XIX, en la práctica seguía manteniéndose un nivel muy desigual entre la instrucción masculina y femenina (a excepción de la educación primaria), pese a los avances efectuados. Además, «la presencia de la mujer seguía siendo minoritaria en el alumnado, y casi inexistente en el profesorado de las enseñanzas secundarias, profesionales y universitarias» (Scanlon, 1987: 206-207).

1. La Segunda República

Entrando ya en el periodo que comprenden las dos novelas a analizar, el periodo que comprendió la II República (1931- 1936), pese a ser increíblemente breve, fue uno de los más fructíferos en lo referente a la reforma educativa, sobre todo para la mujer. Ya en el inicio de esta etapa ocurrieron dos acontecimientos que serán fundamentales para el avance hacia la igualdad de género: El derecho a voto de las mujeres (cuyas consecuencias se manifestaron en gran medida en el ámbito pedagógico, pues permitió a la mujer participar en decisiones políticas y tener un mayor acceso a la cultura) y el establecimiento de la igualdad del género masculino y femenino ante la ley, que impulsó la aprobación de la ley de divorcio y la supresión de las leyes laborales que establecían una desigualdad de condiciones entre ambos sexos. Por lo tanto, a principios de los 30, la mujer era, al menos ante la ley, igual al hombre, y poseía las mismas condiciones laborales y educativas. (Cobo Gutiérrez, 2015: 18-19)

La llegada de la II República supondrá un cambio radical en su situación. A lo largo de estos años, se abrirá el camino para las mujeres hacia la vida pública, fomentando su participación en organizaciones políticas y en nuevos roles, más acordes con un contexto que proclama la igualdad de los sexos. Además, en este periodo se va a dar un gran impulso a las políticas educativas, fomentando un mayor acceso a la cultura y dotando de numerosos recursos a la preparación del Magisterio. (Giró Miranda, 2009: 107)

Por otro lado, en lo referente a las políticas educativas que se desarrollaron en este periodo, podemos afirmar que la educación fue un tema prioritario para la República: «Parecía que la República iba a hacer de la enseñanza el corazón de su reforma» (Aldecoa, 2016: 129). Esto fue debido a que España tenía una grave carencia de maestros y escuelas, algo que no tenía cabida en el pensamiento educativo de la II República, que defendía la implantación de una escuela activa, unificada y laica. Esto ocasionará grandes conflictos con la Iglesia (institución que seguía teniendo un gran peso, sobre todo tras la dictadura de Primo de Rivera), que apostaba por la educación tradicional de carácter religioso. (Cobo Gutiérrez, 2015: 19)

Ante las dificultades que planteaba la educación española, la República va a desarrollar un programa basado en «un modelo de escuela unificada, responsabilidad del Estado, definida como una escuela laica y extraconfesional, gratuita (especialmente la primaria y secundaria), con un carácter activo y creador y social que atienda por igual a los alumnos de uno y otro sexo» (Liébana Collado, 2009: 16).

Para ello, el gobierno republicano creó un plan de cinco años, consistente en la creación de 5.000 plazas anuales para maestros, además de mejorar las retribuciones económicas de los mismos: «Una medida que nos reconfortó fue la necesaria subida de los sueldos del Magisterio. Nosotros con dos sueldos apenas podíamos vivir modestamente» (Aldecoa, 2016: 129). Otra de las medidas que se tomaron para el fomento de la cultura en los pueblos y escuelas rurales fueron las Misiones Pedagógicas, cuyo objetivo era ayudar con la alfabetización de la población.

Por último, la Ley de Instrucción Pública de 1931 estableció los principios en los que se basaría la educación durante ese periodo: La educación pública era responsabilidad del estado, y sería laica y gratuita, con un carácter activo, creador y social que no discriminase entre ambos géneros y fomentase la cultura entre los adultos. Además, se estableció la coeducación en institutos de segunda enseñanza (eliminando los específicamente femeninos, transformándolos en mixtos) y en las Escuelas Normales de Magisterio. Sin embargo, pese a ser un asunto largamente debatido, esto no se implantó en la educación primaria, pese a haber sido propuesto durante el congreso pedagógico de 1892.

Así pues, durante el periodo republicano aumentaron considerablemente los datos de escolarización, pasando de un 22% de alumnas escolarizadas al principio de la República a un 51% en 1936. La II República se propuso garantizar los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas, dejando atrás la desigualdad y el analfabetismo mediante una serie de reformas orientadas a la mejora de la educación libre de discriminación por sexo o clase social.

En este sentido, una figura crucial dentro del proyecto reformista va a ser la maestra republicana, que ocupó un espacio central al transmitir un modelo de mujer moderna e independiente. Su papel fue fundamental, pues educaron a su alumnado en los valores de igualdad, libertad y solidaridad que la República buscaba transmitir. Además, estas mujeres colaboraron en la destrucción de los límites entre niños y niñas, apoyando y aplicando la coeducación en sus aulas, creando un entorno de igualdad entre los alumnos. De esta forma, las maestras republicanas van a simbolizar el proyecto de reforma social y cultural que implantó la Segunda República. Sin embargo, estos esfuerzos serán destruidos con la llegada de la Guerra Civil y la posterior Dictadura. (Cobo Gutiérrez, 2015: 20-23)

2. La Guerra Civil y la inmediata posguerra

El 18 de julio de 1936 dará comienzo la Guerra Civil española, causada por el alzamiento militar del General Francisco Franco, guerra que no finalizará hasta 1939 y tras la cual, con la victoria de los militares conservadores, se consolidará un régimen dictatorial que durará hasta 1975. Este orden político supondrá un gran retroceso para España, volviendo a la diferenciación y discriminación de géneros que había predominado en épocas anteriores.

El triunfo de este régimen conllevó la instauración de una ideología derechista, patriarcal y autoritaria. En consecuencia, a lo largo de este periodo se va a potenciar la separación de sexos, fomentando la sumisión de la mujer. Esto se vio reforzado por la renovada influencia de la Iglesia Católica, a la que se le confirió gran poder sobre la educación primaria y secundaria de los españoles, lo que contribuyó aún más a dirigir la educación de la mujer hacia la sumisión.

Durante estos años, se pretendió orientar a las niñas y mujeres hacia su rol en el hogar, educándolas para ser buenas esposas y madres. Para ello, se volvió a la separación por sexos en las aulas y se reconfiguraron los programas educativos, orientando el del hombre hacia la racionalidad y el intelecto, y el de la mujer hacia la sensibilidad y la intuición. Esto se tradujo en que el hombre era educado para desenvolverse en la vida pública y el trabajo, mientras la mujer era destinada al ámbito privado, el hogar y la familia, alejándola del trabajo remunerado y la educación superior.

Ya en 1936 comenzaron a aparecer las primeras medidas para suprimir la educación republicana y asentar las bases educativas franquistas. Para empezar, se eliminó la coeducación y se reinstauraron las asignaturas obligatorias de Religión e Historia Sagrada, suprimiendo así la educación laica e igualitaria.

Uno de los gestos que más claramente reflejaron la nueva ideología imperante fue la purga que se realizó entre los maestros y maestras que se habían formado en pedagogías ideológicas contrarias al nuevo modelo educativo. En 1937 se promulgó una orden por la que todos los alumnos pertenecientes al Plan de 1931 no podían desempeñar su labor docente sin ser depurados. Este proceso de depuración buscaba eliminar las ideas innovadoras de los años anteriores, forzando a los maestros a asistir a cursos en los que eran educados en los valores tradicionales, con el objetivo de establecer, conservar y legitimar el nuevo orden sociopolítico. (Cobo Gutiérrez, 2015: 24-26)

A lo largo de ese año se depuró a 50.000 maestros, aunque la purga duró muchos años más. Esto, sumado a las numerosas muertes de maestros durante la guerra, hizo que hubiese una considerable reducción de plantillas, por lo que se recurrió a antiguos maestros afines al régimen franquista. Además, este proceso de depuración se extendió también a libros, revistas, folletos... censurando todas aquellas ideas contrarias a los valores del ejército, la patria y la Religión Católica. (Cobo Gutiérrez, 2015: 26)

En lo referente a la mujer en la Universidad, su acceso no fue prohibido, pero se les instaba a no asistir, pues su principal deber debía ser para con el hogar y la familia. Además, se les inculcaba que, en un país tan devastado por la guerra, debían ayudar cuidando el campo y a la población. En consecuencia, el número de mujeres universitarias disminuyó a un 13%, destacando sobre todo en estudios de Filosofía y Letras y Farmacia, impulsadas por el gobierno franquista a buscar carreras y profesiones “idóneas para las mujeres”.

Finalmente, en 1945, se estableció la Ley de Enseñanza Primaria, que consideraba la coeducación como antimoral y antipedagógica e insistía en la formación de las mujeres como madres y esposas. Para ello, las clases se impregnaron de una fuerte carga religiosa, hogareña y patriótica, causando que la mayoría de mujeres abandonasen sus estudios entre los 10 y 12 años, guiadas por la idea de que las enseñanzas superiores no eran lugar para la mujer, sino para el hombre

En conclusión, este primer periodo franquista se centró en destruir y dismantelar todos los progresos que había instaurado la República a través de un fuerte control ideológico, centrado en el fomento de sus principios educativos y sociales y en la represión de cualquier manifestación contraria al nuevo orden político. En las últimas décadas del Franquismo, el estado evolucionará y se tomarán medidas para mejorar el nivel cultural y económico del país. (Ibíd.: 28-29)

3. La escuela rural en España en el siglo XX

Por otro lado, considero necesario hacer un análisis de la situación de las escuelas rurales españolas a lo largo del siglo XX. En ambas novelas, las protagonistas son enviadas a ejercer su profesión de maestra en pueblos y zonas rurales. Pese a que cada una está contextualizada en un periodo distinto, ambas mujeres coinciden en una misma visión: las escuelas rurales estaban marcadas por el analfabetismo extremo, la pobreza, el hambre, la enfermedad y el atraso.

La llegada del siglo XX a España va a conllevar una de las modificaciones sociales más importantes: La sustitución de una sociedad preeminentemente rural por otra de carácter mayoritariamente urbano. Como no podía ser de otra forma, este suceso afectará a la educación, conduciendo al paso de una estructura rural a otra de dominio urbano. Por otro lado, al principio del siglo XX nos encontramos con un elevado número de niños que no asisten a la escuela, debido a que eran enviados a trabajar desde jóvenes, impidiendo que se beneficiasen de la escuela primaria rural. (Hernández Díaz, 2000: 114-115)

Por lo tanto, nos vamos a encontrar con que los avances realizados al principio del siglo en torno a la educación, van a encontrar un ambiente receptivo y propicio en las ciudades, suponiendo un gran desarrollo en la reforma educativa española. Sin embargo, la implantación de estos métodos va a hacerle un flaco favor a la escuela rural, debido a que supondrá «la imposición progresiva de un modelo pedagógico de corte urbano que olvida y anula la personalidad de la escuela rural, siempre en desventaja con modelo urbano de escuela dominante. La graduación de la enseñanza, sin duda, se concibe desde y para la escuela urbana, centro pedagógico de ciertas dimensiones de alumnos y maestros y determinadas cualidades arquitectónicas, territoriales y ambientales» (Ibíd.: 116).

Dos de los avances que fueron más significativos en la configuración del sistema educativo español, ambos realizados a principio de siglo, fueron la creación del Ministerio de Instrucción Pública y la dependencia del Magisterio de la administración del Estado. Sin embargo, ninguno de ellos sirvió para mejorar las condiciones de la escuela pública rural. Una de las razones de que esto sucediese fue el mantenimiento en el mundo rural de una sociedad de corte tradicional, frente a la evolución social y cultural que se dio en la sociedad urbana. Esto fue fomentado por el peso que la Iglesia tenía en estas zonas, ejerciendo un control social que impedía la entrada de los nuevos avances y el progreso, tanto en el medio social, como en el cultural y educativo. (Garreta y Llevot, 2008: 16)

Por lo tanto, viendo que las propuestas metodológicas que eran implantadas con éxito en los ámbitos urbanos, no hacían más que perjudicar a la escuela rural, no resulta extraño que el elemento clave para el desarrollo de la escuela rural fuese la labor del maestro. En este ambiente de analfabetismo extremo, ignorancia y falta de interés por los estudios, de poco servía tener un gran edificio con los mejores materiales, si el maestro era un inepto, ignorante, perezoso y desmotivado. Debía ser, por tanto, un maestro motivado, con buena formación y bien remunerado. La elección del maestro será fundamental, pues, a través de la educación, la vida del pueblo cambiará poco a poco, influyendo en la mejora de la economía, del nivel cultural, las costumbres y los valores.

Además, otra figura que va a ser importante para el desarrollo de la escuela rural es el inspector, que servirá de orientación y apoyo para los maestros. Por otro lado, la escuela rural requerirá una adaptación de los programas oficiales a las peculiaridades de la escuela rural, huyendo de las imposiciones uniformes de programas, para elaborar y aplicar unos contenidos más apropiados, como por ejemplo la enseñanza en temas agrícolas o en higiene y economía doméstica. (Hernández Díaz, 2000: 117)

A lo largo del primer tercio del siglo XX, nos vamos a encontrar con varias iniciativas que buscan romper con la situación marginal de la escuela rural. Entre los renovadores más destacados encontramos los esfuerzos del pedagogo Félix Martí Alpera, que consideraba que «el proyecto de reorganización de la escuela rural para España ha de abarcar necesariamente: los maestros, el proceso de enseñanza, la organización pedagógica de la escuela, el edificio y el menaje, garantizar la asistencia escolar, y fomentar obras auxiliares y complementarias de la escuela. Trata, en definitiva, de defender la identidad del modelo de escuela rural» (Ibíd.: 117).

Sin embargo, al llegar la Segunda República, todavía quedaban miles de escuelas primarias por crearse, sobre todo en el ámbito rural y un abundante número de campesinos analfabetos. Por lo tanto, el desarrollo de una escuela rural de calidad y accesible para todos sigue siendo una deuda pendiente en España bien entrados los años 30. (Hernández Díaz, 2000: 118). Antonio J. Onieva refleja en su trabajo la cruda realidad de esta situación:

Nuestras escuelas rurales son un espanto. Yo me explico que los mejores maestros se descorazonen hasta desfallecer de pena. Todo conspira contra la escuela rural. La inescolaridad la destroza. No hay modo de seguir un plan racional. Los quince niños que asisten hoy son distintos de los que asistirán mañana y de los que encontraremos dentro de ocho días. Cada día es el día de volver a empezar. La miseria de los aldeanos les obliga a utilizar desde edad temprana el trabajo de sus hijos. La falta de sensibilidad para la obra de la

cultura escolar hace el resto. El resultado es que el niño asiste a la escuela con el espíritu inhibido por la desgana y con una falta absoluta de regularidad, que es como si no asistiera. Por otra parte, el maestro no dispone de medios para estimular la asistencia y hacer agradable la permanencia de los niños en la escuela. Ni campos de recreo, ni cinematógrafo escolar, ni un sencillo aparato de proyecciones, ni material de juegos escolares, ni nada de lo que a los niños atrae y cautiva.

Generalmente, no puede ofrecérseles más que una habitación miserable, fotófoba, repelente, donde la aparición de un sentimiento generoso en la mente es un milagro. Los padres de los niños no sienten el menor amor por la cultura. Dicen lo contrario; pero en su fondo insobornable tienen un profundo desprecio para todo lo que no sea la rutina de lo más elemental y sumario. Aprendidas malamente las llamadas «técnicas», el niño abandona alegremente la escuela con el pleno consenso paternal. Hay en el niño rural una incapacidad casi específica para el aprendizaje. Niño pobre, famélico, depauperado y con una pobreza psicológica mayor aún que su envoltura física; con una cerrazón mental paralela a la falta de estímulos externos, hácese forzoso centuplicar con ellos el esfuerzo de enseñar, que nunca llega a la condigna medida por inescolaridad y estrechez de potencia reactiva. La inestabilidad de los maestros en las aldeas contribuye asimismo a la descomposición de la escuela rural. Pero todo esto es excesivamente conocido para que nos molestemos en encarecerlo. Resultado: no nulo, que esto sería menos infortunado; temible para mañana, desastroso para el día siguiente (Onieva, 1931: 396).

Así pues, vemos cómo la propuesta de Onieva busca mejorar la escuela rural a través del mantenimiento de su esencia rural, evitando que se contagie del urbanismo de la ciudad. Defiende que los niños del campo, y sus padres, son distintos a los de la ciudad, debido a las condiciones en las que viven. Por lo tanto, el objetivo de la escuela rural debe ser el de educar niños más campesinos y ganaderos, arraigados a su pueblo. En consecuencia, a esta opinión, va a ver algunas de las medidas del Estado, como las Misiones Pedagógicas, como un riesgo para el espacio rural, pues buscan imponer la cultura urbana. (Hernández Díaz, 2000: 119)

La última de las propuestas, a mi parecer relevantes, de este primer tercio del siglo XX, fue el proceso de graduación escolar, que buscaba implementar un modelo de escuela organizada en aulas formadas por alumnos agrupados de forma homogénea, por edades y niveles. Este salto organizativo supuso un gran avance en las escuelas urbanas, pero no llegó a implantarse de forma efectiva en las escuelas medianas y pequeñas hasta la llegada de la Segunda República, que fomentó la desaparición de las escuelas unitarias, que estaban compuestas por aulas que contenían un exagerado número de alumnos, bajo la dirección de un único maestro. La graduación contribuyó enormemente a la mejora de la calidad de la escuela pública y a la situación de los maestros, sin embargo, debido a que no era posible aplicar esta medida en aquellos pueblos en los que la baja matrícula escolar lo hacía imposible, la escuela rural quedó al margen de este proceso innovador y su consideración social resultó gravemente afectada. (Garreta y Llevot, 2008: 16)

Así pues, la escuela rural entró en el periodo de la Segunda República, manteniéndose alejada de las innovaciones que habían resultado tan beneficiosas para las escuelas urbanas, con un elevado nivel de analfabetismo y con un escaso número de escuelas y maestros.

Como sabemos, la reforma de la política educativa fue una de las prioridades del gobierno republicano, cuyos objetivos no se centraban únicamente en dotar al ciudadano de una instrucción académica, sino también en llevar a cabo una reforma social, política e ideológica. Como hemos visto, al final del primer tercio del siglo XX, aún existían poblaciones y municipios sin escuela pública, o que disponían de una de cuestionable calidad, con condiciones deplorables.

Ante este panorama, el régimen republicano va a dedicar un gran esfuerzo a la tarea de construcción de edificios escolares, a pesar de que la llegada de la Guerra Civil y sus consecuencias truncasen este intento. Por otro lado, durante este proceso de lucha contra el analfabetismo e incremento de la escolarización, se siguió manteniendo vigente el debate sobre el modelo escolar más adecuado y del necesario mantenimiento, o no, de la identidad de la escuela rural.

Ante este dilema que enfrentaba los modelos de escuela rural y escuela urbana, «los pedagogos republicanos, propusieron una escuela “más” rural en el sentido de una escuela arraigada en el entorno y adecuada a las necesidades del medio rural. Se trataba de llevar a cabo un proyecto pedagógico de gran amplitud: mejorar la escuela con la finalidad de mejorar el pueblo o la aldea» (Garreta y Llevot, 2008: 23).

Por otro lado, la figura del maestro fue central en la reforma pedagógica de la República, que sugirió «ayudar a los maestros rurales, enriqueciendo sus escuelas, enseñándoles la mejor manera de utilizar los valores educativos del medio geográfico en el que viven para que la escuela sea el centro de la vida del pueblo» (Llopis, 2005: 197-198). Muchos otros pedagogos de la época insistieron en la importancia papel del maestro, como Lombardo-Radice, quien expresó que «la reforma vivirá si los maestros saben hacerla vivir». (Sainz-Amor, 1929). Por lo tanto, debido a la importancia del maestro en este nuevo modelo educativo, va a ser necesaria una mejora de la formación profesional del maestro, con el objetivo de fomentar el cambio y el progreso cultural y social de los espacios rurales. (Garreta y Llevot, 2008: 21-27).

Sin embargo, las propias limitaciones del proyecto escolar de la República, sobre todo las referidas al ámbito económico y político, sumadas a las nefastas consecuencias que la Guerra Civil va a traer, explican que en el nuevo régimen franquista comience teniendo que hacer frente a numerosos problemas de carácter social, sobre todo en la escuela rural en España. Al inicio de la Guerra Civil, podemos afirmar que la sociedad española aún seguía siendo eminentemente rural, pese a la rápida evolución urbanística que se había dado durante los años 20-30. En consecuencia, las escuelas van a ser mayoritariamente rurales, lo que no impide que sean concebidas y organizadas con modelos urbanos, aplicándoles la organización pedagógica, materiales y el modelo de escuela graduada de las escuelas urbanas.

De esta forma, durante el primer periodo franquista, las escuelas rurales van a estar en condiciones deplorables, con locales insanos, pequeños y tristes, debido al deficiente estado económico de los ayuntamientos tras la guerra. No será sino en los años 50 cuando comience a fomentarse la implantación de mejores viviendas para los maestros rurales, con la finalidad de incentivar su continuidad en el pueblo y garantizar el mínimo de calidad de vida para beneficiar su tarea educadora. Además, los maestros son instados a ser sensatos y austeros en el uso del escaso presupuesto para material, construyendo el suyo propio y aprovechando los recursos que la comunidad rural les pudiera ofrecer. (Hernández Díaz, 2000: 121-123)

Por otra parte, los maestros sufrieron por la implantación de medidas que iban acordes con la situación de las escuelas, siendo reducidos los requisitos para formar parte del cuerpo de maestros rurales, junto con el sueldo, que era inferior para los maestros rurales. La imagen de la escuela rural se consolidó a través de una visión de inferioridad de la cultura rural frente a la urbana (Garreta y Llevot, 2008: 28):

Quando la población es predominantemente campesina, con toda la multitud de circunstancias de carácter escolar que ello implica, cuando el ambiente está denso de incultura y es notable la miseria de estímulos, de elementos de trabajo, de recursos para desenvolverse, tenemos una escuela típica (rural), distinta de la que, por contraposición, podríamos llamar urbana, rica en asistencias eficaces (García Hoz, 1964: 367).

Además, el régimen franquista va a borrar todos los progresos que la República había instaurado, «relegando a la escuela rural a su función decimonónica, priorizando el espíritu de servicio a la patria. El maestro no escapó a esta concepción y quedó relegado a ser un reflejo del buen funcionario, cumplidor y sumiso que, a veces, incluso estaba “de paso”; paternalista y buen cristiano; individualista y aislado, y con escasa formación básica y nula formación específica para la escuela unitaria y sin futuro ni expectativas más allá de las paredes de la escuela» (Garreta y Llevot, 2008: 28)

4. Historia de una maestra de Josefina Aldecoa.

4.1. Josefina R. Aldecoa: Biografía

Josefina Aldecoa nació el 8 de marzo de 1926 en La Robla, León. Perteneció a una familia de maestros, su madre y abuela ejercieron dicha profesión, por lo que conoció desde joven los principios del krausismo y la Institución Libre de Enseñanza, de las que su madre y su abuela eran defensoras. Esta influencia será, en sus propias palabras, su principal motivación para escoger la carrera de pedagogía sobre la de literatura:

Viví el mundo de la educación en mi familia. Mi madre fue maestra, varias tías fueron maestras y mi abuela fue maestra. Sin embargo, yo nunca había pensado hacer algo que tuviera que ver con la educación porque a mí, desde muy joven, lo que me gustaba era escribir. Pero justo cuando tuve que decidir la especialidad, al terminar el tercer año de Filosofía y Letras se incorporaron dos opciones nuevas: Pedagogía e Historia de América. Yo elegí la primera [...]. En aquella universidad tan mediocre hice la carrera teniendo que aceptar una gran represión ideológica: estaba prohibido Freud, no se le podía ni nombrar, como tampoco se podía hablar de la Institución Libre de Enseñanza. En fin, rodeada de mujeres y pocos hombres, fui pasando los tres cursos [...]. Las alternativas profesionales que se me ofrecían eran, prácticamente, nulas. Pero yo tuve muy clara una cosa desde siempre: no me interesaba para nada integrarme en un cuerpo estatal de funcionarios. (Dupláa, 1998: 114)

Estas fueron, junto con las ideas que plasmó en su tesis de pedagogía y los modelos escolares que había visto en Inglaterra y Estados Unidos, las bases sobre las que fundó su principal aportación a la pedagogía: el Colegio Estilo en Madrid, estableciendo, en pleno régimen franquista, una escuela libre, moderna y europeísta. En este aspecto, la misma autora comenta: «Nosotros seguimos teniendo presentes los dos principios que tenía la Institución Libre de Enseñanza: laicidad y coeducación. Mantener estos principios pudo ser difícil al comienzo. Pero ahora todo es más fácil que cuando empezamos.» (C. Roy, 2016)

Pese a que dirigió este colegio durante 40 años, nunca fue maestra, sin embargo, esto no impidió que su proyecto educativo tuviese una gran repercusión en la práctica de la enseñanza. Como la propia autora afirma en una entrevista, su principal objetivo fue el de crear una «escuela flexible, amplia de horizontes, capaz de respetar las distintas ideas y las características de los grupos sociales, culturales, históricos y étnicos que forman una nación. Una escuela dispuesta a aceptar las características individuales de los niños, dispuesta a ayudarles a desarrollar al máximo sus capacidades.» (C. Roy, 2016)

En otra entrevista, la autora comenta el origen de dicho proyecto, comentando el panorama educativo que había en la época:

Yo nunca hubiera abierto una escuela privada si mi hija hubiera podido tener una educación pública como la que yo tuve. Una escuela liberal, abierta, amplia, sin prejuicios. Pero la escuela pública de aquel momento defendía la ideología reinante en los años cincuenta. Los maestros de la República habían sido represaliados y yo no quería enviar a mi hija a una escuela en la que reinaba una ideología que no me gustaba nada. Por otra parte, estaban los colegios tradicionales de las grandes órdenes religiosas, que tampoco me gustaban, y los extranjeros: el Liceo Francés, el Instituto Británico, el Instituto Italiano, etc. Pero era difícil tener una plaza en estos colegios: y además yo defendía la idea de un colegio español para mi hija. Esta convicción unida a mi experiencia de los colegios modernos que había visitado en Estados Unidos, me ayudó a decidirme a abrir una escuela cuyo pilar era la coeducación, la cual estaba prohibida a partir de los seis años a finales de los cincuenta. (Dupláa, 1998: 116)

De esta forma, Aldecoa dedicará su vida y su producción a la reflexión sobre la función social de la literatura y sobre la fuerza política de la educación. En lo referente a su recorrido literario, es considerada una de las escritoras más destacadas de la llamada Generación de los 50, a la que también perteneció su marido, el escritor Ignacio Aldecoa, la cual estaba conformada por escritores nacidos en los años veinte, cuya infancia se desarrolló durante la guerra y fueron adolescentes en la posguerra y vivieron su vida adulta en un país afectado por ello. (Chica, 2017). En relación con esta generación, la autora comenta que:

Efectivamente, la Generación de los 50, con su compromiso con lo social, se valió de la estrategia narrativa del realismo para retratar la miseria y el abandono en que físicamente se hallaba gran parte de la población española durante los años de la posguerra. Una posguerra larga, en que la vida era en blanco y negro, sin la frescura del color de las cosas. Pero no solo eso quedaba reflejado en aquellos textos que debían encaminar a la recepción, a leer entre líneas, a leer lo no dicho, sino que también se mostraba la marginalidad del individuo y su idea de fracaso. (Dupláa, 1998: 119)

Por otro lado, es destacable comentar su relación con otras mujeres escritoras pertenecientes a la misma generación. Destacan dos narradoras coetáneas de Josefina Aldecoa, Carmen Martín Gaité y Ana María Matute, con las que compartió amistad. Las tres escritoras coinciden en un estilo literario costumbrista, íntimo y fantástico. Además, muestran un gran compromiso con la realidad, un rasgo propio de la literatura de la Generación del medio siglo, a la que pertenecen. Este compromiso las condujo a buscar la recuperación de la memoria histórica en sus novelas, lo que se manifiesta claramente en sus obras: *Historia de una maestra* (Aldecoa), *El cuarto de atrás* (Martín Gaité) y *Primera memoria* (Matute). De esta forma, Aldecoa se muestra en consonancia con sus coetáneas y con la generación a la que perteneció, mostrando un estilo propio de la etapa en la que ejerció su labor literaria, un estilo comprometido con las circunstancias sociales, que intentaba escapar de la censura y la represión. (Castilla, 1999)

En cuanto a su trayectoria literaria, podemos diferenciar tres etapas: La inicial, en la que publica sus primeros libros: *El arte del niño* (1958), fundamentado sobre su tesis pedagógica, en la que hablaba sobre los principios educativos en los que se había formado, y *A ninguna parte* (1961), una colección de cuentos. Además, realiza la traducción del primer cuento publicado en España de Truman Capote en 1969, para la *Revista Española*.

Tras el fallecimiento de su marido (1969), abandonará la escritura durante 10 años para dedicarse en exclusiva a su labor pedagógica. Será a partir de que quede viuda que comenzará a firmar sus obras con el apellido de su marido. Así, pasará de llamarse Josefina Rodríguez Álvarez, a Josefina R. Aldecoa y finalmente Josefina Aldecoa. Este cambio fue motivado, no por la necesidad de ocultarse, sino por motivos económicos y de diferenciación: Mientras que Rodríguez era un apellido bastante común y poco significativo en la época, Aldecoa era un nombre que ya gozaba de cierto prestigio artístico (debido a la reconocida labor literaria de su marido). En 1981 publica una edición comentada de una selección de cuentos de Ignacio Aldecoa y a partir de 1983, retomará su carrera literaria. (Chica, 2017)

La segunda etapa, durante la que trabaja para la editorial Seix Barral, y publica sus cuatro primeras novelas: *Los niños de la guerra* (1983), *La enredadera* (1984), *Porque éramos jóvenes* (1986) y *El vergel* (1988), obteniendo una gran acogida y cierto éxito por parte de la crítica y el público.

Y la tercera, en la que publicará, a través de la editorial Anagrama, su denominada «Trilogía de la memoria», de carácter autobiográfico: *Historia de una maestra* (1990), *Mujeres de negro* (1994) y *La fuerza del destino* (1997). Aldecoa va a cultivar diversos géneros (la novela, el cuento...), pero estas serán sus obras más reconocidas, en las que plasma la realidad del sistema educativo y del magisterio durante la II República y los años posteriores al franquismo. Estas novelas la impulsarán al reconocimiento internacional, siendo una de las escritoras más leídas en España. (Quiñones, 1995: 112)

Esta trilogía refleja la realidad de los años 20 en España, vistos desde una perspectiva femenina. Además, contiene el tratamiento de varios temas, abarcando desde lo social y político, hasta lo personal, al tiempo que se inscribe en diversos géneros (la novela de la memoria histórica, la novela de la Guerra Civil y la novela de posguerra escrita por mujeres) (Kenny, 2012: 185)

A partir de ahí publicará *Confesiones de una abuela* (1998), la antología de cuentos *Fiebre* (2000), la novela romántica *El enigma* (2002) y *La casa gris* (2005), la cual escribió con veinticuatro años y publicó casi 50 años más tarde. En 2008 publicará su última novela: *Hermanas*. Entre los premios que recibió están el Premio Castilla y León de las Letras (2004), el Premio Julián Besteiro de las Artes y las Letras, la Gran Cruz de la Orden de Alfonso X el Sabio y la Medalla de Oro de las Bellas Artes en 2006. Finalmente, falleció el 16 de marzo de 2011, con ochenta y cinco años, en Cantabria. (Chica, 2017)

En lo referente a su narrativa, ya en su segunda novela, *La enredadera*, observamos su búsqueda por rememorar un pasado perdido, por rescatar el olvido, conectando directamente con las novelas de la memoria histórica. Esta recuperación del pasado puede darse en dos sentidos: Orientado hacia el periodo republicano, la Guerra Civil y el exilio (como es el caso de *Historia de una maestra*) o bien hacia los años 50, periodo en el que nació la generación literaria en la que la autora se inscribe.

Ya en *Historia de una maestra* vemos la narración, en primera persona, de la vida privada de la protagonista, Gabriela López, una maestra de la República, cuya historia personal va a representar la memoria de toda una generación. Es decir, a través de la experiencia personal de la protagonista, Aldecoa mostrará las vivencias y experiencias de todo un colectivo

Otro elemento destacable en la narrativa de Aldecoa es su interés por el mundo de la infancia, fruto de su predilección por el magisterio, que la llevó a publicar su propio estudio pedagógico: *El arte del niño*. De ahí que en sus novelas sean tratados con recurrencia los temas en torno al problema de la maternidad, la educación infantil... Esto se ve claramente en *Historia de una maestra*, donde muestra su inconformismo con el sistema educativo y trata el tema de la maternidad desde una perspectiva cercana, como veremos más adelante.

En la narrativa de Aldecoa destaca además un interés por encontrar un estilo propio, una forma de contar que la diferencie de otros autores de su generación. Su estilo se caracteriza por la búsqueda de la sinceridad y la autenticidad, dotando a sus obras de un corte realista, acompañado de un inconfundible tono poético y nostálgico. Además, en cuanto a la estructuración de sus obras, encontramos una tendencia a la no linealidad en su discurso narrativo, en el que muchas veces se entremezclan y contraponen distintos planos y voces. Observamos esto en *Historia de una maestra*, en la que los episodios que componen la memoria de la protagonista se presentan fragmentados, en un flujo desordenado.

Así, encontramos en Aldecoa un estilo claro y directo, con una prosa alejada de la retórica vacía y una narrativa que sobresale en las descripciones, las evocaciones nostálgicas y el diálogo. La búsqueda de un mundo más justo y solidario, en el que los hombres y mujeres puedan ser libres, se manifiesta en sus obras a través de la recuperación de la memoria, como una muestra de los errores que debemos evitar repetir. (Quiñones, 1995: 111-119).

4.2. La maestra republicana en *Historia de una maestra*, de Josefina Aldecoa).

Mientras que durante la posguerra, el régimen franquista degradó y demonizó a las mujeres vinculadas a la ideología de izquierdas, en la actualidad hay un gran interés por recuperar las historias personales de aquellos que formaron parte de este pasado reciente. A través de la recuperación de estos testimonios individuales, la literatura de los últimos decenios se ha centrado en reconstruir una visión más amplia de la historia de nuestro país, haciendo así una recuperación de la memoria histórica. (Calderón Puerta, 2012: 147)

Sin embargo, todavía no existe un trabajo definitivo que recoja las memorias de las maestras rurales. Lo único a lo que nos podemos atener para aproximarnos a esta realidad son los testimonios de aquellas mujeres que experimentaron lo que supuso dedicarse a la enseñanza durante la Segunda República. De esta forma, la investigación sobre la historia de la educación debería centrarse en recopilar las diversas memorias, biografías y diarios, así como los testimonios orales, de aquellas maestras que iniciaron su profesión en estos años. (Sánchez Morillas, 2010: 123)

Un claro ejemplo de estos testimonios es *Historia de una maestra* de Josefina Aldecoa, que narra la vida de una profesora de primaria, Gabriela López, que experimentará de primera mano las diversas reformas que implantará la Segunda República para reformar el sistema educativo en los años 30. La obra cubre desde sus años de estudiante en Oviedo hasta el comienzo de la Guerra Civil, haciendo una revisión completa de la historia de España en los años 20 y 30 (Calderón Puerta, 2012: 148). Como la autora expresa en el prólogo, la novela está dedicada a su madre, quien fue maestra, aclarando que, pese a no ser un testimonio de primera mano y contener cierta ficción, se basa en una historia real y contiene recuerdos verdaderos:

Este libro lo escribí para regalárselo a mi madre, porque siempre me contó muchas historias cuando yo era pequeña, me hablaba de situaciones que ella, como maestra, había vivido. Basándome en todos esos recuerdos y también en los de mi infancia, escribí *Historia de una maestra*, que es un homenaje a mi madre y a los maestros de la República, a su esfuerzo y

dedicación en unos momentos de nuestra historia en los que su sacrificio estaba justificado por la necesidad de salvar al país educándolo, pues tal fue el mandato que recibieron. La historia es ficticia, pero todo lo que sucede en ella es real, es un testimonio histórico que sirve además para conocer las durísimas condiciones de trabajo de los maestros rurales y el papel tan importante que desempeñaron haciendo gala de una constante muestra de vocación. (Aldecoa, 2016: 7).

Este concepto es también comentado en una entrevista que realiza para Pura C. Roy: «La historia es ficticia, pero todo lo que sucede en ella es real, es un testimonio histórico. El homenaje a mi madre viene porque yo fui primero a la escuela de mi abuela y luego a la de mi madre. Yo siempre he vivido en ese ambiente, y además porque considero la educación como un hecho fundamental. Era una forma de recuperar su memoria y la mía.» (C. Roy, 2006)

Por lo tanto, al ser parte de la generación de medio siglo, cuyos autores son conocidos como “Los niños de la guerra”, Aldecoa experimentó el trauma de haber vivido la Guerra Civil española de niña. Esto, junto con el deseo de dar voz a las experiencias de su madre como maestra durante la Segunda República, es lo que la motivó a escribir esta novela. (Kenny, 2012: 170)

Por otro lado, es importante establecer la diferencia entre las novelas autobiográficas, y los diarios o memorias. Un dato relevante es que, la mayoría de las 20 autobiografías, memorias o diarios escritos por maestros y maestras, que analizan la memoria de la Guerra Civil, son publicadas mucho más tarde de la finalización del conflicto, algunos incluso tras la muerte de Franco (1975), lo que muestra que el peligro que conllevaba publicar dichas obras se mantuvo vigente durante muchos años.

Este tipo de obras eran escritas, en el caso del magisterio, normalmente por maestros y maestras que ya habían publicado en otros medios (revistas, periódicos...) y que las redactaban sin pretensiones de publicarlas, sino como una forma de llamar la atención sobre la situación de la educación primaria (con el objetivo de mejorarla), o con la intención de ayudar a otros maestros y maestras. También podía ser una manera de exteriorizar sus experiencias vividas durante la Guerra Civil.

Sin embargo, no es lo mismo una autobiografía que una memoria o diario. Un ejemplo del segundo es el caso de Magdalena G. Pons, una maestra que escribió su diario de modo intermitente durante los dos años y nueve meses que permaneció en prisión por ser defensora de la república. Por lo tanto, es un recurso que la autora usa de forma terapéutica durante su forzado confinamiento y que luego es olvidado (enterrando los recuerdos

traumáticos, algo muy común entre los supervivientes de este periodo), siendo publicado 40 años después, en 1984. Otro caso es el diario de María Sánchez Arbós (2006), una maestra estrechamente ligada a la Institución Libre de Enseñanza, en el que retrata su horror ante los acontecimientos de la guerra y las dificultades que estos supusieron para la enseñanza.

De esta manera, vemos en la escritura diarística una necesidad terapéutica, un consuelo frente a la incomunicación, el encierro o el exilio al que estas autoras se vieron forzadas. Por el contrario, la escritura autobiográfica y memorialista, es posterior a los hechos relatados, siendo escrita tras el paso del tiempo. De ahí que la mayoría de estas narraciones sean contadas desde el bando de los vencidos, expresando su necesidad de narrar sus vidas, algo que no sintieron los vencedores. (Viñao Frago, 2007: 174-181)

Estos testimonios han sido analizados y estudiados en profundidad, pues permiten conocer, contrastar y ampliar los datos recopilados sobre el magisterio republicano durante la Guerra Civil. Sin embargo, hay que tener en cuenta que estas declaraciones son subjetivas y minoritarias, y no representan a todo el colectivo. Esto es debido a que este tipo de memorias eran escritas principalmente por maestros y maestras que ya habían publicado con anterioridad y cuya ideología, metodología o labor docente eran innovadoras. Es decir, eran profesionales muy dedicados a su trabajo.

No obstante, la diversidad ideológica y situacional que componen estos relatos, muestra la existencia de diversas versiones y valoraciones sobre el proyecto educativo de la Segunda República. Estas diferencias son reflejadas, en sus textos autobiográficos, por varios maestros y maestras desde años anteriores a la Guerra Civil, hasta prácticamente los últimos años del siglo XX. (Ibíd.: 196-201)

1. El magisterio femenino

La primera parte de la novela, se inicia con el día en el que la protagonista termina sus estudios: «El fin de una etapa y el comienzo de un sueño» (Aldecoa, 2016: 14). Este sueño va a ser el eje sobre el que se construya la novela: el ideal de educar en valores de igualdad y justicia (Calderón Puerta, 2012: 148). Este objetivo será el que impulse a Gabriela a ser una buena maestra, a esforzarse y emocionarse por su trabajo. Además, en esta primera parte, la autora hace referencia a los estudios que las mujeres de la época debían cursar para poder acceder a la profesión de maestra, los cuales ya hemos analizado con anterioridad, citando la Escuela Normal de Maestros y las oposiciones:

En Oviedo estudié tres cursos y ese día y a esa hora que tan bien recuerdo estaba llegando a una meta. A las diez de la mañana en la Escuela Normal nos reuniríamos las compañeras. Recogeríamos libros, certificados; intercambiaríamos apuntes que nos iban a servir algún día para las oposiciones y nos despediríamos. Unas seguirían en la ciudad. Otras emprenderíamos el regreso a casa (Aldecoa, 2016: 14).

Otro apartado interesante es en el que Gabriela comenta las razones de su decisión de estudiar magisterio. Como sabemos, desde sus orígenes la profesión de maestro ha sido principalmente ocupada por mujeres, siendo esta una de las pocas profesiones que las mujeres pudieron ejercer. Esto es debido a que era considerada una profesión que recogía los atributos propios de las mujeres. Esta ideología se ve reflejada en Aldecoa:

—...A los ojos de mi padre, la carrera de maestra reunía las características más favorables para una mujer: decencia, consideración social, nobleza de miras... [...] —... Y otras dos fundamentales: era una carrera corta y barata... [...] —... En resumen, yo fui maestra porque las condiciones económicas de mi familia así lo determinaron... [...] —... Lo que sí es cierto es que cuando niña ya andaba yo jugando con la idea de ser maestra. Tenía una maestra joven y alegre y muy paciente y los niños la adorábamos. No sé si la influencia de la maestra también pesó en mi ánimo junto a las opiniones de mi padre... (Aldecoa, 2016: 97)

En esta primera etapa de su vida, Gabriela contará las diversas experiencias que tuvo en los tres pueblos en los que trabajó antes de aprobar las oposiciones, los cuales se encontraban aislados en la montaña. Pese a su esfuerzo y dedicación, y al impulso de sus ideales, el encuentro con estas duras condiciones laborales y de vida va a ser un golpe duro:

Cada vez que me viene a la imaginación, esa estampa me desazona: la soledad de los campos al atardecer, el color morado del cielo que amenazaba tormenta. Ya de ahí el recuerdo salta a la posada asentada al borde del camino que daba entrada al pueblo. Me veo encogida al extremo de un banco corrido, ante una mesa larga que compartía con los trajinantes. Eran hombres cansados del camino. Bebían del porrón y apenas hablaban. Dormían en el pajar y no eran hombres convenientes, como diría Rosa. Pero me miraban y yo sentía que detrás de aquellas miradas había hambre de tantas cosas, un hambre y un cansancio inmensos. (Aldecoa, 2016, 18).

2. La cruda realidad de la escuela rural

En este primer encuentro, vemos un reflejo de la realidad miserable que se vivía en los pueblos de la época, siendo este descrito con un sentimiento pesimista. Las principales características de las zonas rurales, en las que las maestras rurales llevaban a cabo su labor, eran, como poco, desesperanzadoras: falta de infraestructuras adecuadas, ausencia casi total de medidas de higiene y salud, negación de los padres hacia los cambios de en la vida escolar y falta de apoyo: «Luego estaba la lucha con los padres más ignorantes, por más abandonados a su miseria» (Aldecoa, 2016: 119). Todos estos rasgos fueron el principal obstáculo para la implementación de las innovaciones metodológicas que las maestras querían practicar entre sus alumnos y alumnas. (Sánchez Morillas, 2010: 122).

Esta realidad va a ser plasmada desde el primer capítulo, en el que la autora muestra la situación de las aulas y las condiciones de las escuelas en las zonas rurales, mezclando niños sin distinción de edad, ni sexo, además del escaso número de alumnos. De nuevo, pocos de ellos saben leer y escribir y las condiciones del aula dejan mucho que desear (la escuela es pequeña y sucia, los alumnos se sientan en el suelo y carecen de materiales). Además, es destacable la mención que se hace del diario que usa la protagonista, pues en la época era habitual que los maestros llevaran un diario con indicación detallada de las actividades que se hacían en el aula, algo que sigue utilizándose hasta día de hoy. Este tipo de diario no es el analizado al principio de esta apartado, de carácter privado y personal, sino un diario profesional:

Eran unos treinta. Me miraban inexpresivos, callados. En primera fila estaban los pequeños, sentados en el suelo. Detrás, en bancos con pupitres, los medianos. Y al fondo, de pie, los mayores. Treinta niños, entre seis y catorce años, indicaba la lista que había encontrado sobre la mesa. Escuela unitaria, mixta, así rezaba mi destino. [...] —La escuela está vieja y sucia —dije a todos— y la vamos a arreglar. No podemos trabajar en un lugar tan feo. [...] Después pregunté cuántos sabían leer y escribir y sólo una pequeña parte levantó la mano. Así que los dividí en grupos, puse cerca de mí a los más pequeños y les dije: —No podéis sentaros en el suelo. Mañana cada niño traerá una silla y una tablita para apoyar su cuaderno. Como ninguno tenía cuaderno, arranqué una hoja de mi Diario para apuntar: «Pedir al pueblo grande treinta cuadernos y treinta lapiceros». (Aldecoa, 2016: 23)

Además, estas decadentes condiciones se sumaban al frecuente absentismo escolar, consecuencia de la utilización de la mano de obra infantil en las tareas agrícolas o de manufacturación, necesaria para aumentar los ingresos de las familias más necesitadas. Esta situación era incluso peor en los casos femeninos, pues se mantenía la consideración social de que la mujer debía tener una instrucción y formación inferiores a la del hombre y más orientada a las tareas del hogar. He ahí la principal razón de que muchas niñas no lograsen una continuidad en sus estudios, recibiendo una educación incompleta y convirtiéndose en analfabetas funcionales. (Sánchez Morillas, 2010: 122). En Aldecoa vislumbramos el alto nivel de analfabetismo que había entre los niños y la anteposición que se hacía del trabajo frente a los estudios:

El primer día tenía preparado un discurso pero no me salió. Únicamente dije: «¿Quién sabe leer?». Y un niño menudito y rubiaco dijo: «Yo». «¿Y los demás?», insistí. «Los demás no saben », contestó él. «Si supieran no estarían aquí...» «¿Dónde estarían?», pregunté estúpidamente. Y él sonrió lacónico y dijo: «Trabajando». (Aldecoa, 2016: 19).

Otra muestra de la ignorancia y analfabetismo generalizados de las zonas rurales se observa en el encuentro de la protagonista con una mujer y su bebé. En esta conversación, se manifiesta la falta de médicos, lo que, sumado a la ignorancia de la gente, derivaba en un abandono de la higiene básica, que era una de las principales causas de la alta mortalidad infantil en estas zonas:

—Señora maestra, a ver si usted sabe qué le pasa a la niña, que cada vez la veo más ruin, que se me va a morir... [...]. Me estaba esperando a la salida de la escuela y, ante mi estupor, me hacía una consulta médica. [...] —Mejor el médico —murmuré. Y la mujer se revolvió furiosa. —El médico nos tiene abandonados. Siete pueblos a su cargo y al nuestro nunca le toca —dijo chillando. —Hambre —dije—. Yo creo que puede tener hambre. La palabra me pareció terrible. No era una acusación, pero sonaba a tal y temí la reacción de la madre. (Aldecoa, 2016: 36)

Ante los altos porcentajes de analfabetismo que rodeaban estas áreas, muchas maestras implantaron en sus pueblos (de forma voluntaria y no remunerada) diversas tareas extraacadémicas, las cuales tenían el objetivo de educar a las mujeres adultas en nociones de lectura y escritura básicas. Estas clases fueron, en muchas poblaciones, el único instrumento al alcance de las mujeres que les permitían insertarse un poco más en la comunidad a la que pertenecían. (Sánchez Morillas, 2010: 123).

Estas clases son plasmadas en la obra de Aldecoa cuando Gabriela acierta en su respuesta al problema de la mujer, lo que provoca que las mujeres del pueblo se acerquen continuamente a ella para hacerle preguntas que son resueltas fácilmente usando el sentido común y la lógica. Esto impulsará a la protagonista a establecer clases para adultas en el pueblo, una medida que implantará en todos los pueblos por los que pase a lo largo de su carrera (Aldecoa, 2016: 38). Sin embargo, pronto comprobaremos que, pese a estos pequeños esfuerzos, el analfabetismo de las zonas rurales es tal que llega a impedir la comunicación, convirtiendo la labor de la maestra en una tarea altamente difícil:

Había algo en Genaro que me había chocado desde el principio. En medio de la torpeza de expresión que mostraban mis alumnos, sólo él hablaba con cierta fluidez. Conocía los nombres de las cosas, tenía un vocabulario aceptable, discurría con rapidez y agudeza y sabía contar historias. «En este pueblo», me encontré reflexionando, «sólo se puede conversar con Genaro y con don Wenceslao.» (Aldecoa, 2016: 41)

Por otra parte, uno de los principales problemas que las maestras debían enfrentar, era que la ideología bajo la que se regía la Escuela Nueva en los años 30 y las innovaciones pedagógicas, que habían inculcado en la formación de sus maestras, no eran viables en las escuelas rurales. Por lo tanto, las maestras tuvieron que hacer uso de su imaginación y su ingenio para adaptarse al contexto y a la realidad de sus alumnos y alumnas. Todo ello bajo

la presión de estar constantemente bajo la vigilancia de los habitantes del pueblo: padres, madres, vecinos e incluso el alcalde. (Sánchez Morillas, 2010: 122):

He dividido a los niños en tres grupos. Los que no saben ni las letras. Los que están torpes de lectura y escritura, pero ya van sabiendo dominar estos mecanismos y por último los que leen y escriben con cierta soltura. Mientras unos trabajan en cálculo y los otros hacen ejercicios de lenguaje, los más atrasados trabajan directamente conmigo. Estoy empleando el método de la lectura por la escritura y me da buenos resultados. Luego voy cambiando de actividad: enseño a contar a los últimos, hago leer en voz alta al grupo intermedio y los más adelantados escriben una redacción. Después del recreo, la última hora de la mañana hago una explicación para todos de temas muy elementales, un día de ciencias, otro de geografía, otro de historia (Aldecoa, 2016: 32)

A esta situación se le suma el hecho de que los maestros no eran bien recibidos a su llegada, encontrándose con un pueblo que no los quiere allí. Esto es comprensible cuando comprobamos que alguien del pueblo debe acoger al maestro en su casa, cargando con una boca más que alimentar, y sabiendo que la gente del pueblo considera los estudios una pérdida de tiempo, pues su labor principal es la de trabajar para sobrevivir:

—Yo soy el Alcalde y aquí estamos todos, que los he llamado a concejo a ver quién la quiere meter en su casa. El guía me había ayudado a bajar del caballo y al poner pie a tierra se me doblaron las rodillas y casi me caigo después de las horas de tensión, subida a la grupa del animal. Me sentí ridícula al hacer aquella entrada tan poco airosa. Traté de sonreír. [...] Él insistió: —A ver ahora que está aquí todo el gentío, quién se decide a tenerla... [...] Me cogió de la mano y me sacó del grupo. Allí quedaron todos hostiles o indiferentes. (Aldecoa, 2016, 26).

Por otro lado, a través de la figura de Ezequiel (maestro rural con el que se casa la protagonista), Aldecoa va a mostrar la miseria, la pobreza y las deplorables condiciones en las que vivían los maestros rurales y los ciudadanos de los pueblos. Esto comienza a manifestarse cuando la pareja, una vez casados, intentan encontrar vivienda en alguno de sus pueblos, siendo la única opción disponible la planta baja de una casa, que era utilizada como cobertizo:

—Casados tenemos más derecho a vivienda —observó Ezequiel. Pero no fue tan fácil. En el pueblo de Ezequiel casas no había o no parecían disponibles para nosotros. En el mío tampoco encontré muchas facilidades. Yo estaba de huésped en una casa, pero la habitación no era adecuada para dos personas, ni por el tamaño, ni por los muebles, pocos y apiñados en los escasos metros del cuarto. Finalmente surgió una propuesta. La planta baja de una casa, mitad pajar, mitad cobertizo para herramientas y aperos de labranza. (Aldecoa, 2016: 90-91)

También va a ser quien introduzca uno de los temas principales, que está siempre presente en la novela: la hambruna que se sufría en los pueblos, en los que apenas tenían para vivir. Esta cuestión es tratada de forma cruda y directa a través de la comparación que realiza Ezequiel con Guinea (zona en la que Gabriela estuvo trabajando, puesto que Guinea

Ecuatorial fue posesión española de 1777 hasta 1968), con los pueblos españoles. Este pasaje refleja claramente las condiciones de pobreza y hambre que había en los pueblos de España. La realidad de Guinea, un país subdesarrollado y esclavista, no está alejada de la de los pueblos de la península:

Pareció conformarse, pero a poco empezó a hablar con una violencia extraña en él y su rostro, de ordinario relajado y tranquilo, se crispó de disgusto. —No sé cómo pudiste ir a Guinea a educar africanos cuando existen aquí tantas Guineas. Sin transición, empezó a hablarme de su vida. —... Muere mi madre, mueren mis hermanos siendo yo un niño todavía. ¿Y sabes por qué mueren? De hambre —dijo, sin esperar respuesta—, de hambre y de miseria. Mi padre era pastor pero no tenía rebaño. Todo era del amo. Las ovejas, la leche de las ovejas, las pieles de las ovejas... Para mi padre sólo las heladas, los sabañones, el mendrugo compartido con el perro del amo... Pero no está prohibido que se casen los pastores y tampoco que tengan hijos... Se calló de repente y cuando volvió a hablar le brillaban los ojos. —Tú no sabes la rabia que da el hambre... Luego se fue dulcificando. Recuperó la calma. (Aldecoa, 2016: 94)

La dureza de esta situación se ve reforzada a través de la aproximación que se hace en la novela a la mortalidad infantil, la cual es tan común que es tratada con indiferencia, acostumbrado ya el pueblo a esta miserable realidad:

Le conté a María el encuentro y ella salió de su habitual silencio para decirme. —Ha criado a cinco, es verdad, pero se le han muerto ya tres. Hablaba con la misma indiferencia con que hablaría del ganado, con la misma frialdad. —Vende la leche, la poca que ordeña de la vaca —me dijo Genaro, cuando traté de saber algo más de la mujer. Y cuando llegué a don Wenceslao con mis preguntas, movió la cabeza con desaliento. —Ignorancia —dijo— y el abandono en el que viven. Solo el veterinario viene de vez en cuando por la cuenta que le tiene. [...] Pero el médico no, el médico no cobra igualas y viene cuando puede. Se pasa la vida montado en el caballo, de pueblo en pueblo por esos riscos. ¿Qué quiere usted? De no ser algo muy grave... Un niño iba a morir y eso no era muy grave (Aldecoa, 2016: 37)

3. Mujeres atrapadas: del ángel del hogar a la mujer nueva

A lo largo de la novela, encontramos varias muestras de la ideología misógina y patriarcal predominante en la época, que se contraponen con el discurso feminista de la protagonista. Esto se muestra claramente cuando Gabriela comienza a dar clases de punto en el pueblo, a las que al principio se unen niños y niñas, pero que los niños pronto abandonan:

Los niños también querían aprender y no tuve inconveniente en enseñarles. A las pocas sesiones ya me llegó a través de Genaro la noticia: «Que dicen en la taberna que usted quiere hacer a los chicos, chicas, para que pierdan la fuerza y no trabajen en cosas de hombres...» Fueron desapareciendo los muchachos y me quedé solo con mis niñas. Aproveché la ocasión para hacerles ver que, a pesar de todo lo que oyeran, el hombre y la mujer no son diferentes por la inteligencia ni la habilidad, sino por la fisiología. Se me quedaban mirando con asombro, convencidas como estaban de la absoluta superioridad de sus hombres [...]. La fuerza física es una cosa, les expliqué. Pero hay otra fuerza que es la que nos hace discurrir y resolver situaciones difíciles... Estoy convencida de que lo entendían. (Aldecoa, 2016: 47)

A través de este pasaje, observamos, no solo la ideología conservadora que se mantenía imperante en la época, sino también la aceptación de dicha mentalidad por parte de las niñas, es decir, las mujeres creían y aceptaban su inferioridad frente al hombre, algo que se les inculcaba desde pequeñas. Así vemos que este pensamiento era lo normal, sobre todo en un país que había atravesado una guerra y, más aún, en las zonas rurales. En este contexto, las mujeres de ideología más avanzada se fueron al exilio y las que se quedaron no tuvieron más opción que silenciarse o aguantar como pudieron.

En esta afirmación encontramos parte de la razón de la resistencia que el movimiento feminista y las reformas de la república encontraron al intentar mejorar la situación de la mujer, cuya transformación va a tener que pasar por un cambio de mentalidad, un reajuste de ideales, cuya necesidad se ve claramente reflejada en Aldecoa: «Y aprendí una cosa más: que tan importantes eran esas lecciones como las otras, las oficiales, las obligadas por principio, porque todas guardaban relación entre sí, si pretendíamos educar de verdad a aquellos hombres y mujeres en ciernes» (Ibíd.: 47).

Otra muestra de esta mentalidad que las mujeres absorbían de forma inconsciente, a través de la observación de su entorno y de la sociedad que las rodeaba, la vemos en su matrimonio con Ezequiel, también maestro rural. Este matrimonio no surge del amor, sino que se Gabriela casa porque es lo que todo el mundo hace, porque tiene 25 años y ya le toca hacerlo. Este acto es un reflejo de la mentalidad de la época: A su edad, una mujer se casa o acepta quedarse soltera toda la vida. Lo normal es casarse y tener hijos, es lo que se espera de ella:

Tenía veinticinco años y todas las chicas de mi edad, las amigas de la infancia, las compañeras de estudios se habían casado ya o habían aceptado quedarse solteras. [...] Nunca había pensado en casarme por casarme. Pero al conocer a Ezequiel me encontré considerando que eso era lo normal, casarse y tener algún hijo. Y que, además, no era incompatible con mi carrera, ya que él también era maestro y precisamente por ahí, por la afinidad de intereses y entusiasmos, había empezado todo. (Aldecoa, 2016: 87)

Sin embargo, la práctica social dominante no es lo único que impulsa a la protagonista a tomar esta decisión, sino también el compañerismo y la conexión que la atan a Ezequiel. Ambos, siendo maestros de pueblo, comparten el mismo sueño (Calderón Puerta, 2012: 151):

Habíamos llegado a ser excelentes compañeros. Juntos planeábamos actividades para nuestros niños. Juntos organizábamos nuestras clases de adultos que se convirtieron en seguida en reuniones semanales a las que asistían gentes de los dos pueblos, cada domingo en una escuela (Aldecoa, 2016: 93).

En este sentido, es también interesante comentar la forma en la que Gabriela expresa sus sentimientos hacia su embarazo. La protagonista narra esta experiencia de un modo que se aleja de la idealización tradicional del mismo, sumergiéndose en un estado ausente de emociones, lo que puede deberse a que las hormonas del embarazo a menudo causan estados de ánimo parecidos (Calderón Puerta, 2012: 153):

Todo, resbalaba sobre mí, no me dejaba huella. No estaba triste ni contenta. Había caído en una indiferencia placentera y serena. El embarazo me alejaba del mundo exterior. Me encontraba escuchándome por dentro, observando el más mínimo cambio dentro de mí. Una punzada, un murmullo, un temblor, un pequeño dolor, una oleada de calor o de frío. (Aldecoa, 2016: 101)

Esa mentalidad de ángel del hogar que las mujeres tenían interiorizada, se ve claramente manifestada en una conversación que tiene Gabriela con dos mujeres del pueblo, Marcelina e Inés, en la que se muestra que, pese a que conocen las desigualdades que las rodean, las aceptan. Ni siquiera las mujeres instruidas o trabajadoras se libran del sexismo y la misoginia de la sociedad que las rodea:

—Que a usted también le pasa que trabaja de más —refunfuñaba a veces Marcelina—. Quiera que no, tiene usted una escuela como él. Pero ¿quién cocina, quién lava, quién plancha, quién brega con la niña? Que a él bien le veo yo de sube y baja a la Plaza y a la mina. [...]—Todo eso es verdad. Pero dígame usted, Marcelina, ¿qué nos pasa a las mujeres que nos echamos encima más de lo que debemos? Yo no podría dejarle a Ezequiel la niña y subir a la Plaza a charlar con las amigas. Sé que sería justo, pero no podría, no me fiaría, no me interesaría. Ser madre es una gloria y una condena al mismo tiempo, me lo ha oído usted más de una vez. [...] Yo la comprendía. Había luchado por imbuir a las mujeres en mis clases de adultos la conciencia de sus derechos. Y, sin embargo, ahora me veía atrapada en mi propia limitación. Marcelina parecía entenderlo y me miraba de reojo, malhumorada, pero con una inflexión de ternura en la voz al decirme: —Ustedes, las que han estudiado, mucho predicar pero a la hora de dar trigo, ¿qué? Ni trigo ni ejemplo ni nada. ¡Pobres mujeres! (Aldecoa, 2016: 178-179)

Mientras Gabriela acepta y admite su situación de desigualdad, habiendo interiorizado el rol sumiso de la mujer en la sociedad española de la época, su posición se contrapone con la figura de Inés, la primera mujer de la novela que no quiere tener hijos y piensa en el divorcio como una opción:

Inés, la mujer de Domingo, hablaba del problema en otros términos. Ella me dio a leer varios libros sobre la mujer. Desde uno que había causado sensación sobre la libertad de concepción hasta otros, políticos, en los que se enardecía a las lectoras para que reclamaran un papel digno en la sociedad frente a sus opresores, los hombres. —Yo sólo puedo decirte que de hijos, nada de momento —decía Inés—. Porque ¿quién me dice a mí que Domingo y yo vamos a seguir juntos toda la vida? (Aldecoa, 2016: 179)

Esta mujer hace que Gabriela reflexione sobre su situación, pues, pese a haber recibido una educación laica y superior, sigue dominada por la mentalidad misógina de la época. Por seguir el rumbo que la sociedad patriarcal le ha dictaminado como correcto (matrimonio, hijos...), ha perdido su libertad: «La aventura de Guinea. Ese sí hubiera sido un camino para la libertad. Todo lo que vino después me había ido llevando hasta esta Gabriela que yo era sin remedio, buena esposa, buena madre, buena ciudadana. La trampa se cerraba sobre mí» (Aldecoa, 2016: 180).

Además, las figuras de Gabriela e Inés se contraponen nuevamente tras el estallido de la revolución, en su participación política. Mientras Gabriela se queda al margen, Inés se presenta como mujer activa en política, revolucionaria, que participa activamente y se manifiesta. Ante su comportamiento, Gabriela no puede evitar sentir culpabilidad por no participar más activamente, pese a compartir la misma ideología:

Creo que en mi rechazo a la conducta de Inés había una parte de sentimiento de culpa, y otra de postergación. Era cierto que yo vivía encerrada en mi casa y ajena al mundo de la mina y sus problemas. Yo anteponía mis obligaciones de maestra y mi atención a Juana a toda otra ocupación. Pero también era cierto que Ezequiel, que tanto admiraba a las combatientes como Inés, me tenía al margen de muchas cosas que yo trataba de averiguar, atacando su reserva. (Aldecoa, 2016: 212).

Su último encuentro con Inés, tras la explosión de las minas de León y Asturias, no hace más que reforzar estos sentimientos de cobardía y culpabilidad (Calderón Puerta, 2012: 166):

Me dijo: “Vamos, qué haces aquí con la escuela cerrada y sin nada que ocuparte. Ven a ayudarnos allí arriba...”. Le dije que no con la cabeza. No podía ni hablar. Me miró con una sonrisa que a mí me pareció de desprecio. Hubiera querido decirle: “Tú no sabes lo que es un hijo.” Pero no era justo. Inés hubiera hecho lo mismo aunque hubiera tenido muchos hijos. Me sentía culpable y cobarde. Una sensación de impotencia me dominaba. La inacción me ponía nerviosa y, a la vez, el temor no me dejaba vivir. (Aldecoa, 1996: 219).

Así, vemos la situación que las mujeres debían enfrentar, su posición hacía que se viesen obligadas a elegir entre la lucha, la educación o los hijos. Mientras los hombres podían pelear por sus derechos e ideas sin nada que los atase, las mujeres debían escoger: La lucha o la maternidad, la política o la educación, abarcarlo todo era casi imposible. E incluso cuando estas mujeres decidían tomar la palabra y luchar por sus ideales, eran duramente criticadas por la sociedad. Un claro ejemplo es el caso de La Pasionaria, mujer activista que descuidó a su familia para dedicarse por completo a la defensa del partido comunista del que formaba parte. Por luchar por su independencia y libertad, por ser una mujer trabajadora y culta, fue atacada y tachada de gélida, mala madre, vengativa y ambiciosa.

4. La lucha política y el acercamiento del conflicto

Poco a poco, vamos a ir observando cómo la inminente revolución se acerca, a través de noticias en los periódicos, de comentarios susurrados... Una idea que va a prevalecer a lo largo de la novela es la de la educación como impulso regenerador, como instrumento para alienar o liberar a las masas: «grandes cambios buenos y decisivos para todos, pero que requerían más que nunca la acción de nosotros, los maestros» (Aldecoa, 2016: 105).

La mentalidad de ambos maestros reflejará esta ideología, implementando en sus clases lecciones sobre actualidad, buscando que desarrollen una actitud crítica y aprendan a pensar por sí mismos, para no ser controlados por el sistema. Esto no será bien recibido por parte del cura y Don Cosme (dos figuras con gran poder en el pueblo, que representan la ideología de derechas y la tradición frente a Ezequiel y Gabriela, que representan a la república y el progreso). (Aldecoa, 2016: 106).

En la tercera parte, Gabriela y Ezequiel se mudan a otro pueblo, que está dividido en dos: La parte de arriba es un pueblo de mineros con escuela privada, y la de abajo es un pueblo campesino con escuela pública. De nuevo, vemos la separación de aulas por género, pero no por edad, y la defensa que hace la autora a las escuelas primarias de carácter mixto:

Yo tenía en mi escuela cuarenta niñas, Ezequiel treinta y dos niños, todos entre los seis y los catorce años. Por primera vez tuve a mi cargo solo niñas. Se me hacía raro y, al principio, muy ingrato. Había observado en las escuelas anteriores, todas mixtas, que los niños eran más vivos, más rápidos en la comprensión, se interesaban más por todo y no tenían miedo a equivocarse. Las niñas ponían más atención, eran más constantes; trabajaban con paciencia y remataban con finura sus trabajos, pero eran más pasivas [...] Por eso prefería tenerlos juntos. Me parecía que se estimulaban más, que las características de los unos ayudaban a completar los rasgos de las otras. Juntos, se desarrollaban mejor como personas. [...] “¿cómo es posible”, decía, “que se mantengan las estructuras tradicionales? ¿Para cuándo la coeducación?” (Aldecoa, 2016: 165-166).

Con la implantación de la Segunda República (14 de abril de 1931), la novela va a mostrar alguna de las reformas educativas que son prometidas desde sus inicios:

Sostenía en las manos el periódico y leía: «Los maestros se adhieren entusiásticamente a la nueva República...» «Una de las reformas más urgentes que va a emprender la República es la reforma de la enseñanza...» «La dignificación de la figura del maestro será el primer paso de esta reforma...» (Aldecoa, 2016: 109).

Podemos observar cómo los maestros van a ser grandes defensores del nuevo gobierno republicano, siendo la figura central a través de la que transmitir la nueva ideología izquierdista: «La suerte estaba echada. Fuera o no política, estaba claro que nuestras ideas estaban en total acuerdo con las que la República proclamaba a los cuatro

vientos. “Tenemos el deber de llevar a las escuelas las ideas esenciales en que se apoya la República: libertad, autonomía, solidaridad, civilidad.”» (Aldecoa, 2016: 111).

Sin embargo, ya desde el comienzo de este gobierno, se vislumbrará lo que será la Guerra Civil española. El pueblo se va a dividir enseguida entre los que apoyan el modelo político tradicional y los defensores de la república, los vecinos van a comenzar a enfrentarse por sus ideologías contrarias. El pueblo representa una pequeña muestra de lo que se dará en todo el país en pocos años, el comienzo del odio, la pérdida del respeto por las ideas ajenas, el miedo... Es un pueblo pequeño, y, sin embargo, ya hay dos bandos claramente diferenciados:

«Ellos» se había convertido en un vocablo cargado de misterios y suposiciones. Para los republicanos, «ellos» eran don Cosme y el Cura y los que compartían sus opiniones. A su vez «ellos» éramos nosotros para don Cosme y sus aliados. En los pueblos pequeños y alejados de las ciudades como los nuestros, las primeras reacciones frente a la República fueron el desconcierto y la desconfianza. En seguida la toma de posiciones se fue acentuando y se produjo una evidente división. Sin que nadie interviniese directamente, los vecinos se fueron agrupando en dos núcleos significativos, a favor unos y en contra otros del nuevo Gobierno. Corrían rumores, comentarios socarrones. Se lanzaban unos y otros frases intencionadas. Era un tanteo, un ensayo general, una maniobra de fogeo (Aldecoa, 2016: 112).

Un elemento que se observa desde el principio de la novela, y se mantiene a lo largo de la misma, es el sentimiento anticlerical. Esta ideología será inculcada en la protagonista por su padre desde que es una niña, algo poco común. Sin embargo, también podemos comprobar que la educa en unos ideales de respeto y comprensión mutua, unos principios que va a mantener a lo largo de toda su vida:

Yo todo lo que soy, o por lo menos lo que era entonces, se lo debo a mi padre. [...]. Y cuando llegaba a casa se encerraba a leer. Aún ahora que lo contemplo con la frialdad de los años pasados, valoro su pasión por el saber, el ansia por alcanzar fines nobles que proyectó en mí. «Dios no existe», me decía y le brillaban los ojos con el fervor del descubrimiento. [...] «Es muy difícil aceptar la incongruencia de la vida», me decía. «Por eso debes entender que haya gente que necesita religiones para dar respuesta a sus temores.» Yo no lo entendía bien entonces. Pero recibía el mensaje de mi padre: «Respeto a los demás, respeta y trata de comprender a los otros» (Aldecoa, 2016: 29-30)

Bajo el gobierno republicano, pronto llega la implantación de la educación laica por primera vez, lo que ocasiona grandes conflictos con la Iglesia, institución que seguía teniendo gran poder e influencia. Además, las ideas anticlericales que promovía la República comienzan a cuajar en el pueblo, causando que la gente comience a negarse a bautizar a sus hijos, aumentando aún más la tensión:

Y me enseñó la circular que acababa de recibir de la Inspección. “La escuela ha de ser laica. La escuela sobre todo ha de respetar la conciencia del niño. La escuela no puede ser dogmática ni puede ser sectaria...” [...] “La escuela no ostentará símbolo alguno que implique confesionalidad, quedando igualmente suprimidas del horario y del programa escolares la enseñanza y la práctica confesionales (Aldecoa, 2016: 119-120).

Además, Gabriela menciona otros dos problemas de la profesión del magisterio que son resueltos con las reformas republicanas: El bajo sueldo de los maestros y la baja consideración social de la profesión:

Una medida que nos reconfortó fue la necesaria subida de los sueldos del Magisterio. Nosotros, con dos sueldos, apenas podíamos vivir modestamente. ¿Cómo vivirán, nos preguntábamos, familias completas que dependen de un solo sueldo de maestro? [...] Pero había algo que nos preocupaba más que el dinero: la falta de consideración social que sufría nuestra profesión. Sabíamos de compañeros que eran auténticos esclavos de los caciques de sus pueblos. Otros se convertían en criados distinguidos de unos padres que, en su ignorancia, les exigían dedicación absoluta a lo único que les interesaba: cuentas, cuentas y cuentas. Cualquier intento de hacer de la escuela un lugar atractivo era rechazado por los padres influyentes del lugar. Hacía falta una fuerza de voluntad y una seguridad en sí mismo extraordinaria para sacar adelante un programa estimulante en aquellas condiciones. Por eso los proyectos de revalorizar la profesión que la República proclamaba eran un bálsamo para una llaga que tanto nos había torturado. (Aldecoa, 2016: 129)

Durante las primeras décadas del s. XX, la falta de interés por parte del Estado hacia las áreas rurales redujo considerablemente la inversión económica destinada a ellas. Durante el periodo republicano, las Misiones Pedagógicas ayudaron a mejorar estas negativas condiciones, aunque suplieron las carencias de la escuela rural solo parcialmente. (Sánchez Morillas, 2010: 122). La descripción que realiza Aldecoa de dicha medida es especialmente esclarecedora, al ser un testimonio de cómo fue realmente recibida esta reforma, la desconfianza inicial que originó y la progresiva aceptación y asombro:

Ya nos habían llegado noticias de una creación de la República que estaba teniendo mucho éxito por donde quiera que pasaba: Las Misiones Pedagógicas. Un grupo de profesores y estudiantes de Madrid y otras ciudades que viajaban cargados de libros, películas, gramófonos y se instalaban por uno o varios días en los pueblos que más lo necesitaban para compartir con la gente en una fiesta de cultura. Escritores, artistas, intelectuales, se sumaban a las Misiones día a día (Aldecoa, 2016: 131)

Cuando circuló la noticia de que las Misiones Pedagógicas llegarían al pueblo de Ezequiel, el murmullo se convirtió en algarabía. Abiertamente, la gente preguntaba: ¿Qué vienen a hacer? ¿Es para el voto? ¿Cuánto nos van a sacar? Apoyados por los jóvenes de las clases de adultos tratamos de contrarrestar la campaña que se estaba extendiendo en contra de las Misiones. «Y de los maestros, tampoco os fiéis. A éstos los tienen a sus órdenes y enseñan a los niños para que no respeten a los padres ni a Dios y hasta la Patria les parece pequeña.» (Aldecoa, 2016: 134)

Pese a que estas modificaciones suponen un paso hacia la realización del sueño de Gabriela: «“Ahora sí”, pensaba yo, “voy a tocar mi sueño con la mano”» (Aldecoa, 2016: 129), pronto se hace visible que la República está convirtiendo a los maestros en el centro de su reforma. Sin poder evitarlo, Gabriela manifiesta cierto temor ante el proyecto educativo de la reforma, y los lectores, conocedores de los acontecimientos que se avecinan, no podemos sino notar cierto fatalismo en sus palabras.

Mientras la protagonista narra los acontecimientos políticos y sociales que van aconteciendo en los años finales de la República, observamos cómo Ezequiel se va implicando cada vez más en política (junto con otros hombres), algo que Gabriela no comparte, dedicando su tiempo a la maternidad y el magisterio (rodeada de otras mujeres). De esta forma, vemos cómo «a lo largo de la segunda y tercera parte de la obra los lectores son testigos de la polarización de los roles de género de Gabriela y Ezequiel. En determinado momento se hace patente que la complicidad intelectual inicial de la pareja protagonista se ha perdido, y con ella la igualdad real entre ellos». (Calderón Puerta, 2012: 160).

Conforme crece la indignación de los maestros por las promesas no cumplidas de la República y las manifestaciones y los ataques violentos se hacen cada vez más frecuentes, Ezequiel acabará uniéndose al frente socialista. Mientras, pese a que la gente que la rodea busca hacer política y defender su ideología, Gabriela seguirá apostando por la educación:

En cuanto a mí, respetaba y comprendía su actitud pero no me sentía capaz de secundarla. Mis sueños, vapuleados como estaban, aún eran los de siempre. Educar para la convivencia. Educar para adquirir conciencia de la justicia. Educar en la igualdad para que no se pierda un solo talento por falta de oportunidades... (Aldecoa, 2016: 205).

Por lo tanto, encontramos que este matrimonio, que en un principio parecía un modelo de relación igualitaria, se convierte pronto en un compromiso desigual y decepcionante. Ninguno de los dos está contento con su rol, Ezequiel menosprecia a su esposa por su conducta y ella se siente culpable e inferior.

Con la victoria del Frente Popular en 1936, Ezequiel, que había sido encarcelado, queda en libertad. Sin embargo, pese a los deseos de Gabriela de regresar a la educación, Ezequiel se reincorpora a la lucha, esta vez como líder, ante lo que no le queda más remedio que aceptar su decisión: «Respeté su elección. Respeté hasta el último de sus compromisos. Respeté su renuncia a la vida familiar, cada día más exigua» (Aldecoa, 1996: 235).

La novela acaba trágicamente con el fusilamiento de Ezequiel y el comienzo de la Guerra Civil. Ezequiel pudo dedicarse por completo a la lucha política gracias a la labor de Gabriela, que permaneció cuidando de su hija y del hogar. Sin embargo, las consecuencias de su decisión harán que Gabriela sufra el desprecio de su marido y la indiferencia de la sociedad. Su sacrificio personal, y su situación final de viuda y madre soltera, permanecerán enterrados por la historia tradicional. La novela muestra como, pese a los avances y reformas de la República, la revolución, la libertad de pensamiento y la acción política quedan en manos de los hombres, quienes pueden dedicarse a ello gracias al trabajo doméstico que las mujeres realizan en las sombras, que no será tan reconocido ni elogiado.

Además, en *Historia de una maestra*, Josefina Aldecoa nos va a presentar la evolución de una protagonista que, pese a mostrarse inicialmente como una figura activa, decidida y luchadora, acaba convirtiéndose en un personaje secundario, que se limita a observar lo que ocurre a su alrededor. A través de este personaje, la autora nos muestra las presiones y limitaciones sociales y culturales a las que las mujeres de la época se veían sometidas, la mentalidad de ángel del hogar que tenían interiorizada y de la que no podían escapar (Calderón Puerta, 2012: 168-170).

5. Diario de una maestra de Dolores Medio.

5.1. María Dolores Medio: Biografía

María Dolores Medio Estrada nació en Oviedo el 16 de diciembre de 1911. Estudia Magisterio, ejerciendo como maestra en Nava, hasta la publicación de su primera novela, *Nina* (1945), con la que iniciará su carrera literaria y obtendrá el Premio Concha Espina. Esta escritora, periodista y maestra española se identificó con la ideología republicana, lo que le supondrá constantes luchas con la censura y ser destituida varias veces por sus ideas renovadoras. (Cuartas, 1996)

Desde muy joven, Dolores Medio va a interesarse por la cultura y el cuento popular, que cultivará a lo largo de su trayectoria literaria, sobre todo en lo relativo a la memoria y ejemplo de sus ancestros «rebeldes, bohemios e inquietos, siempre en busca, no de dinero y riquezas, sino de la libertad que les permitiera convertirse en dueños y dueñas de su propia existencia» (Izquierdo López, 2018: 226). Estas figuras van a ser una gran influencia tanto en su obra, como en su ideología y su carácter.

Su obra está compuesta por unos 25 volúmenes, a los que hay que sumar sus obras inéditas, como sus novelas infantiles (*Modelo de madres* y *Entre abrazos*) o de adolescencia (*Mi compañera*, su primera novela, dedicada a una maestra que refleja en muchos aspectos a la autora) y las no publicadas por la intervención de la censura, como *Celda común*, una obra de carácter autobiográfico, que se negó a publicar durante 30 años debido a los fragmentos que los censores querían eliminar. En este relato, la escritora muestra su compromiso con los oprimidos al realizar una defensa de las prostitutas y ladronas. (Izquierdo López, 2019: 244)

Dolores Medio es una de las máximas representantes de la literatura social en España, ganando el Premio Nadal en 1952 con su obra *Nosotros, los Rivero*, título que se convirtió en el mayor éxito comercial de la editorial Destino hasta el momento y con el que alcanzará reconocimiento internacional. De este modo, no podemos hablar de la historia de la novela española contemporánea de los años 50 sin nombrar a esta autora, quien junto a sus coetáneas Carmen Laforet, Ana María Matute, Carmen Martín Gaité o Josefina Aldecoa, marcó una gran diferencia en la diversidad y riqueza de la literatura de la época.

Con el estallido de la guerra, quedó confinada en el cerco de Oviedo, lo que le impidió seguir dando clases. Una vez instaurado el régimen franquista, será destituida y represaliada en numerosas ocasiones por sus ideales de renovación. Finalmente, decidió

abandonar la enseñanza oficial y mudarse a Madrid a intentar sobrevivir como escritora mientras realizaba colaboraciones con el seminario y estudiaba periodismo (De la fuente, RAE). Por lo tanto, Dolores Medio fue una maestra republicana que vivió la Revolución del 34 y la Guerra Civil en Asturias y que fue inmediatamente depurada tras la guerra por ser una mujer que no cumplía con los modelos de mujer del régimen franquista. (Pérez, 2021)

La crudeza de estas experiencias se refleja en novelas como *Diario de una maestra* (1961), inspirada en sus propias vivencias como maestra republicana rural, su trilogía *Los que vamos a pie*, que inició con la novela *Bibiana* (1963), en la que relata su experiencia durante la manifestación en apoyo a los mineros, la cual la llevó a pasar un mes en prisión o su relato autobiográfico *Atrapados en la ratonera* (1980), en la que evoca su experiencia durante la Revolución del 34, en la que se vio sitiada en el cerco de Oviedo. (Cuartas, 1996)

De esta forma, observamos que gran parte de su producción literaria es de carácter autobiográfico y muchas de sus obras se sitúan en Asturias. Sin embargo, a lo largo de su fructífera carrera literaria cultiva diversos géneros: biografías, memorias, novelas, cuentos, relatos de viajes... En 1981 se creará la Fundación Dolores Medio, a la que donará todo su patrimonio y que anualmente concede el Premio Asturias de novela con el objetivo de fomentar nuevos talentos literarios. Finalmente, en 1988, regresa a Oviedo, su ciudad natal. Allí permanecerá hasta su muerte, falleciendo en 1996, en su 85 cumpleaños.

En lo referente a su narrativa, sus obras se caracterizan por un estilo sencillo, con abundancia de diálogos y un tono igualmente humorístico y escéptico, que abunda en sentimiento poético (Pérez, 2021). La infancia, vinculada a la felicidad y la exploración de la memoria, son dos elementos constantes a lo largo de su narrativa. Además, la narración de sus vivencias personales en Asturias (que van acompañadas de una exaltación de lo local, ofreciendo una descripción costumbrista de la sociedad asturiana de la época), se suman a la devastación de la Guerra Civil, la oscuridad de la posguerra y el aura existencialista, haciendo que sus novelas oscilen entre lo autobiográfico y el realismo. (De la fuente, RAE)

Sin embargo, pese a que la autora gozó de gran éxito entre el público y la crítica a partir de los 50, en la actualidad sus novelas son difíciles de encontrar y apenas se reeditan. Su nombre suele aparecer únicamente junto a otros escritores con los que se agrupa, bien por factores generacionales, bien por haber obtenido el galardón del Premio Nadal. Además, el hecho de atenerse a un único estilo, que se mantendrá invariable a lo largo de su trayectoria literaria, será algo que la condenará a ojos de la crítica. (Martínez Sariego, 2012: 556)

5.2. El destino de la maestra en la Guerra Civil y la inmediata posguerra

Durante el Régimen franquista, la sociedad va a sufrir una enorme represión, particularmente intensa en el ámbito cultural, que hará que numerosas mujeres escriban siguiendo los patrones del régimen, cultivando el género de la novela rosa (siendo este el único permitido en el inicio de la posguerra). Sin embargo, a partir de los 50 van a aparecer escritoras (Ana María Matute, Elena Soriano, Mercedes Ballesteros, Carmen Kurtz, Ángeles Villarta...), que se rebelarán contra estas imposiciones, adoptando un estilo cercano a las corrientes existencialistas y sociales de los años 40 y 50, que en ocasiones irá cargado de cierto compromiso político, como en el caso de Dolores Medio. Los rasgos comunes que vamos a ver en este grupo de autoras será el uso del narrador omnisciente en tercera persona, del diálogo y de diversos mecanismos que les permitirán pasar la censura.

En Dolores Medio destaca su lenguaje sobrio y sencillo, y su casi exclusiva dedicación a un único género: el de la novela social, realista y tradicional. Su obra y su vida están íntimamente ligadas, de ahí que la mayoría de ellas sean en su mayor parte autobiográficas. Este es el contexto social y literario en el que Dolores Medio escribe *Diario de una maestra*, que se configura en torno a la Guerra Civil y las posteriores represiones.

En lo referente a la obra de Dolores Medio, pese al título, es necesario aclarar que *Diario de una maestra* es una novela de carácter autobiográfico, y no un diario íntimo. Pese a que Dolores Medio plasma sus vivencias personales en la novela, y la estructura del relato está organizada como un diario (concretando en cada capítulo el día, mes y año), la narración está escrita en tercera persona (y no en primera, como en un diario personal) y hace uso de diálogo, acercándose a las tendencias de la época y evitando más problemas con la censura. Sin embargo, la historia contada es, en su mayor parte, real y autobiográfica, y la mayoría de los personajes corresponden a personas reales de la vida de la autora, con nombres ficticios.

En un principio, puede parecer que estamos ante una novela romántica, cuyo argumento se desarrolla en torno a la relación amorosa de Máximo Sáenz e Irene Gal. Sin embargo, esto es realizado con la intención de eludir la censura, pues esta digería mejor las obras románticas (Montejo, 2000: 220). En realidad, la novela hace una defensa de las corrientes reformistas educativas de los años 30, al tiempo que muestra las injusticias sociales que se cometieron durante la Guerra Civil y la posguerra, conteniendo una crítica social y una ideología izquierdista veladas. (Ponce y Oliver, 2014: 234-237). De esta forma, se sitúa entre la novela social, la sentimental y la ficción autobiográfica. (Martínez Sariago, 2012: 554)

1. Periodo previo a la guerra

En 1926, Dolores Medio aprobó el examen de ingreso en la Escuela Normal de Maestras de Oviedo, obteniendo el título de maestra en 1930 y siendo enviada a un pequeño pueblo. En el verano de 1932, conocerá a su gran amor de juventud, un profesor veinte años mayor que ella, y que compartía sus ideas educativas. En la novela, esta historia se narra de forma casi autobiográfica, aunque sin respetar las fechas. El profesor es plasmado en la figura de Máximo Sáenz, quien aparece impartiendo una conferencia sobre los modernos e innovadores métodos de enseñanza que se estaban utilizando en los años 20 en el resto del mundo, de los que Dolores Medio siempre fue partidaria. (Izquierdo López, 2019: 230-231).

De esta forma, Irene Gal encarna en la novela los ideales de educación libre y progresista que imperaron durante la Segunda República, lo que se verá reforzado en su trabajo como maestra rural, en el que aplicará estos principios con entusiasmo. Por su parte, Máximo Sáenz, se muestra como el representante de la modalidad del krausismo que se desarrolló en los años previos a la Guerra Civil. (Martínez Sariego, 2012: 560).

La aplicación de estos métodos (en concreto del método Dalton, que abogaba por una escuela sin disciplina), se ve plasmada en la figura de Timoteo, un joven rebelde que no va a la escuela y es marginado por el pueblo. La protagonista intentará, mediante estos métodos, lograr la integración social del chico. Así, Irene Gal representa el gran cambio que se dará en la enseñanza durante el gobierno de la Segunda República, opuesto a la metodología hasta entonces imperante, representada por la señora Obaya, antigua maestra de la escuela (Ponce y Oliver, 2014: 240): «Para la buena y vieja señora Obaya, ya no existía otro método de enseñanza que “el método Machaca”, Y un lema en su profesión: “La letra con sangre entra”». (Medio, 1993: 94)

Por otro lado, ya desde el principio de la novela, nos encontramos con una idea que está presente a lo largo de toda la novela, la de la educación como impulso liberador:

Desde luego, pequeña. No solo es posible, sino que debemos, que tenemos la obligación de renovar la enseñanza, de revitalizarla, de llevar a la escuela el nuevo concepto de la existencia. Es en la escuela, precisamente, donde se elabora la auténtica democracia, y no con gritos histéricos en la prensa y el Parlamento. Las democracias por decreto son tan ineficaces, tan absurdas, como las religiones impuestas por Real Orden. (Medio, 1883 82)

Desde pequeña, Dolores Medio se formó en piano y dibujo en la Escuela de Bellas Artes, cuyas lecciones de perspectiva son la razón de su defensa del punto de vista ajeno, la cual es trasladada al pensamiento de la protagonista (Izquierdo López, 2019: 225). Este pensamiento se mantiene en la protagonista a lo largo de la novela, siempre intentando posicionarse en el lugar del otro, intentando respetar las opiniones ajenas:

La primera lección de perspectiva fue también para Irene Gal la primera lección de filosofía. Pensó: “Posiblemente exista una verdad absoluta —el modelo perfecto—, pero nuestra verdad es sólo una pobre verdad parcial, una verdad subjetiva [...]; todos podemos tener razón, sin que nuestra razón destruya la razón ajena” [...] “Él lo ve así desde el estrato social en que está situado. Desde su profesión. A causa de su edad. O de su sexo. O sencillamente, influenciado por una determinada mentalidad” (Medio, 1993: 120-121).

Este pensamiento se verá reforzado por los planteamientos filosóficos de Ortega y Gasset, a los que la autora admiraba. De ahí que en *Diario de una maestra* se haga uso de una cita de la Lección XI de *Qué es la filosofía* para reflejar su deseo de conciliar, en el plano educativo, pasado, presente y futuro (Izquierdo López, 2019: 225): «Sin ofender los sentimientos de los que se han quedado mirando atrás» (Medio, 1993: 95-97)

A su vez, encontramos que ofrece una perspectiva de la escuela rural como desastre, algo que se repite a lo largo de la novela:

Ni Timoteo vendrá a la escuela, ni la escuela será nunca un lugar adecuado para Timoteo. Ni para Timoteo, ni para nadie. Este desorden, este desbarajuste, ¿puede llamarse escuela? [...] De momento, Irene Gal tiene que confesarse que lo único perfectamente acordado en la escuela, es el desorden. Un desorden absoluto, del que no es fácil sacar ventajas. Aún no ha confeccionado un solo programa, un plan de trabajo, un guión, algo, en fin, que pueda servirles de orientación. Está claro que la falta de preparación de los muchachos les hace fracasar en sus intentos. Los chicos se desaniman. (Medio, 1993: 105-107)

Esto muestra la realidad de las escuelas rurales, que están tan desestructuradas y desatendidas que son un desastre. Esto, sumado a la ignorancia de los niños, hace muy difícil la función de la maestra. Además, el pueblo tampoco ayuda, poniendo trabas en su trabajo: «Las dificultades de organización y las otras, las que le opone el pueblo, resistiéndose a colaborar con ella, censurando su labor, su manera de proceder que nadie comprende» (Medio, 1993: 107).

Hay otra potente metáfora en la novela, el juego entre individuo-pueblo, con el que la narradora busca destacar la función social de la enseñanza: «Irene habla con frecuencia de Timoteo. Él y ella saben que Timoteo ha venido a ser, entre ellos, como un símbolo. No se trata ya de Timoteo-individuo, sino de Timoteo-pueblo» (Medio, 1993: 138).

Por otro lado, es destacable el sentimiento religioso de la autora, el cual fue muy profundo durante su adolescencia, pero se desvaneció debido a las experiencias vividas durante y después de la guerra. Sin embargo, seguimos viendo en la obra ciertas referencias religiosas, sobre todo en relación con la versión más heterodoxa, mística y revolucionaria del cristianismo. Así, encontramos en *Diario de una maestra* una cita de San Juan de la Cruz, que la escritora adoptó como lema de vida (Izquierdo López, 2019: 229): «Donde no halles amor, pon amor y encontrarás amor» (Medio, 1993: 70).

Este sentimiento religioso lo vemos también plasmado en su protagonista, como cuando Irene Gal le pide a Máximo que la lleve a la Misa del Gallo. Dolores medio, a pesar de sus ideas innovadoras y, en determinados aspectos, casi revolucionarios, fue una mujer con un profundo sentimiento religioso que conservó durante mucho tiempo:

Lo perdí, casi sin darme cuenta. Me ocurrieron tantas cosas, vi actos tan injustos... tan tremendos... se pierde la fe. La fe es un sentimiento, no es una cosa real... y fui perdiéndola... ¡tanta hipocresía, tanta mentira, la Comisión Depuradora...! Eso fue durísimo, si no se vive no es posible imaginarlo. Quizá más tarde, llegué a esta pérdida de fe por convicción y la lectura de *La evolución de las especies* fue el último punto. (Ibíd.: 132)

Por otra parte, es destacable la reflexión política que realiza Máximo Sáenz en torno a las elecciones de 1936. Sáenz no está contento con el Frente Popular, alegando que la izquierda no está realmente unida. Crítica que si la izquierda se revela cuando gana la derecha, cuando venza la izquierda, los de la derecha tendrán la misma reacción. Nadie gana:

¿Se puede saber, siquiera, por qué la organizaron?... Vamos a ver... porque no estaban de acuerdo con el triunfo electoral y con la política de derechas. [...] De este modo, si el frente popular gana las elecciones y deshace la labor de este bienio, si castiga a los que reprimieron la sublevación, ellos estarán también en su derecho tirándose a la calle como protesta. Y así, unos y otros, como los chicos, nos pasaremos la vida jugando a justicia y ladrones, como si en España no hubiera que hacer algo más importante (Medio, 1993: 126).

Además, pese a tener una ideología de izquierdas, tampoco está convencido con las modificaciones instauradas en la educación, comentando que el programa republicano sigue suprimiendo ciertas libertades, al igual que la derecha: «No retrocedemos. Pero tampoco la táctica me convence. No estoy de acuerdo con ciertos proyectos: persecución, más o menos solapada, de la Religión, supresión de la enseñanza privada... ¿Y la libertad? ¿Dónde está la libertad, que es nuestra bandera?» (Medio, 1993: 127).

De esta forma, se refleja una vez más esa idea del respeto por el punto de vista ajeno. Máximo hace una defensa de la educación accesible para todos, que sea igualitaria, pero no está de acuerdo con los métodos empleados por la República para lograrlo. La educación no debe imponerse, sino aceptarse como algo ético. (Medio: 1993: 128)

Con el triunfo de la izquierda en las elecciones, Irene Gal se da cuenta de la verdad tras las palabras de su compañero, comenzando a entreverse, en su reflexión, el comienzo del conflicto que pronto asolaría al país:

Máximo Sáenz tenía razón. Las cosas se están poniendo bastante mal. El resultado de las elecciones ha dado al traste con la esperanza de las derechas de asentarse definitivamente en el poder. Tampoco las izquierdas podrán mantener la unión que le daría la fuerza. Todos gritan. Todos protestan. Nadie se entiende. Los dos bandos políticos quieren tener la razón, toda la razón. (Ibíd.: 143)

Al igual que vimos en *Historia de una maestra*, el pueblo pronto empezará a dividirse por sus ideologías políticas, formándose dos bandos diferenciados. Sin embargo, en este caso la protagonista, buscando mantener su ideal de respeto por el punto de vista ajeno, intenta mantenerse en una posición imparcial, consiguiendo el desprecio y rechazo de ambos bandos:

Es difícil el trato con la gente. Cuando el pueblo se ha dividido en dos bandos y lanzan de uno a otro a la maestra, cuando los dos quieren que Irene les pertenezca o la rechazan si su conducta no coincide exactamente con el comportamiento que esperaban de ella, es difícil mantener el equilibrio. Irene Gal solo desea mantener su serenidad, su independencia, adoptar una postura ecléctica que no moleste a nadie, que la permita desarrollar su trabajo sin imposiciones ajenas y, sobre todo, que la permita vivir de acuerdo consigo misma, con su pensamiento, que tal vez no se ajuste a ningún patrón político determinado (Medio, 1993: 145-146)

No está de acuerdo el pueblo con Irene, con los métodos seguidos por Irene. Los dos bandos la han incluido en la lista negra y acumulan cargos. (Ibíd.: 165)

Al final de este periodo, comenzamos a ver una doble faceta en Irene. Cuando está sola se muestra como una mujer inteligente e independiente, una maestra decidida que quiere quedarse a terminar con su trabajo en el pueblo, aplazando su plan original de ir a la Universidad y tener una vida con Max. Sin embargo, cerca de Max se convierte en una mujer sumisa, cuyas opiniones quedan subordinadas a las de un hombre:

Es curioso lo que le ocurre a Irene. Cuando está sola y tiene que actuar, cobra energía y resuelve rápidamente. Cuando está con Máximo Sáenz [...] Se le entrega de tal modo, que hasta le da pereza pensar. Le invade como una especie de laxitud, de dejarse ir... No le hace solo una entrega material, sino intelectual. Como si le dijera: "Piensa tú por mí". Le agrada abandonar su personalidad, sentirse niña, vivir y actuar como una criatura que se sabe mimada y protegida. Hasta eso: "Piensa tú por mí. Yo, un objeto tuyo" (Medio, 1993: 166-167)

2. Periodo de guerra

Con el estallido de la guerra civil, Dolores Medio va a hacer una descripción del desolador panorama en Oviedo tras cuatro meses de conflicto:

Irene Gal no se detiene a pensar por qué la ciudad se está convirtiendo en un montón de ruinas. Por qué la gente corre alocada refugiarse en los sótanos de las casas cuando suena la sirena del puesto de observación y las campanas de la catedral tocan a rebato. Por qué las puertas y las ventanas de las casas están cubiertas de sacos terreros. Por qué las calles están alfombradas de ceniza, de tejas, de cascotes.... Por qué han sido requisados los alimentos. Por qué no hay pan. Por qué la ciudad permanece a oscuras. Por qué las bocas de riego abiertas al servicio público están controladas por movilizados, y hombres, mujeres y niños forman colas interminables, aguardando bajo una lluvia de balas su ración de agua... (Medio, 1993: 169)

En este momento, vamos a ver un paralelismo claro con la protagonista de Aldecoa, Gabriela. Ante la guerra, ambas mujeres muestran indiferencia, sin interesarse ni preguntar por lo que ocurre, solo por aquellos a los que aman: Gabriela se centra en cuidar de su hija, e Irene en encontrar a Máx:

Ahora Irene Gal sabe por experiencia que las guerras no siempre estallan como una granada, ni se preparan deliberadamente, sino que a veces son “una situación”. De pronto alguien dice: “estamos en guerra” [...] Va y viene por las calles de la ciudad, indiferente a cuanto la rodea. No se pregunta qué es lo que sucede, no por qué sucede, sino solo dónde está Máximo Sáenz. [...] Ha olvidado sus problemas particulares y los problemas que el pueblo le planteaba, se ha olvidado de sus estudios y de sus proyectos, se inhibe del ambiente angustioso, irrespirable que la rodea, obsesionada por la idea única de encontrar a Máximo Sáenz. (Medio, 1993: 171)

Tras encontrar a Máx en prisión, lo visita regularmente, al igual que otras muchas mujeres, llevándole ropa y otras cosas que pueda necesitar. Estas acciones suponen un riesgo para la protagonista, pues «Se ha expuesto a ser detenida y encarcelada, como persona poco grata o quizá sospechosa de traición a los fines del Alzamiento» (Medio, 1993: 176). Irene corre el riesgo de ser vinculada con el bando republicano si sigue yendo a cuidar de Max, por lo que cuando un teniente falangista, conocido de la familia, la encontró, la obligó a regresar a la capital, amenazándola con entregarla a las autoridades si se negaba. (Izquierdo López, 2019: 236). Este acontecimiento, como la mayoría de los relatados en la obra, es una experiencia verídica de la autora.

Por otro lado, es destacable comentar como se organizaron las mujeres del bando republicano en la retaguardia, durante el conflicto bélico. Aparte de cubrir los puestos que los hombres habían dejado vacantes en las fábricas, una de las funciones que realizaron las mujeres en la retaguardia, fue la participación en actividades consideradas “propias” del sexo femenino, como la asistencia social y sanitaria, trabajando como enfermeras, cocineras,

costureras... Es decir, se trasladaron las labores que habían efectuado desde siempre como madres y esposas a un ámbito más amplio.

Aparte del magisterio, la enfermería era otra de las profesiones que encajaba con el rol de cuidadora y era considerado una extensión de su labor tradicional en el hogar, lo que no impedirá que la salida de las mujeres a la esfera pública siga suponiendo un cuestionamiento del discurso de la domesticidad (Royo Aragüés, 2016: 19-30). Dolores Medio refleja esta labor en su novela, cuando Irene Gal pasa un tiempo ayudando en un Hospital durante la guerra: «Su realidad es ahora el Hospital de Sangre del Frente de Oviedo. Oviedo es frente de combate. Primera línea. Y ella, enfermera del Hospital» (Medio, 1993: 210).

Tras esto, y todavía en pleno periodo de guerra, Irene se reincorpora a su labor como maestra, mostrando la realidad de la situación de las escuelas tras el paso de la guerra. Se atisba en esta descripción la dura tarea de reconstrucción, física y moral, que la sociedad tendrá que enfrentar en los años venideros:

He aquí el panorama con el que ha de enfrentarse en su segunda etapa de maestra: dolor y miseria. La escuela, más que ningún otro edificio de la aldea, denuncia el paso de la guerra. Su aspecto no puede ser más desolador: los cristales rotos, sucias las paredes, el techo ahumado, goteras, el suelo cubierto de excrementos de animales... Prisión, cuartel, cocina, cuadra... eso ha sido la escuela. [...] Con todo, esta miseria física, esta miseria material, no tiene para Irene Gal la importancia del problema moral que se le plantea. Guerra Civil, hermanos contra hermanos, el mayor azote que Dios puede enviar a un pueblo... En los bancos de la escuela han de sentarse juntos los hijos de los caídos en los dos frentes, los hijos de los que luchan en los dos frentes, los hijos de los fusilados en los dos bandos. Para cada muchacho, su padre es un héroe. Su causa, la buena causa. Su dolor, justo... (Medio, 1993: 215-216)

Durante la Guerra y la posguerra, los docentes, especialmente los dedicados a la enseñanza primaria, van a ser víctimas de una gran purga ideológica, que buscaba dismantelar los avances educativos instaurados durante la II República (caracterizada principalmente por el laicismo y la introducción de nuevos métodos pedagógicos). Los docentes van a cargar con las consecuencias de los actos de la república, siendo considerados culpables de haber inculcado en la sociedad el ideal republicano. (Ponce y Oliver, 2014: 240)

El caso de Dolores Medio no fue una excepción, en 1938 fue suspendida de empleo y sueldo durante dos años al ser acusada de «haber orientado la enseñanza en sentido izquierdista, haber atacado en público las ideas de religión, patria y moral, hacer alarde de ultra-modernismo, no practicar la religión católica, simpatizar con los marxistas y, finalmente, haber hecho propaganda a favor de las izquierdas y de la Asociación de

Trabajadores de la Enseñanza» (Izquierdo López, 2019: 237). Este periodo de su vida va a estar marcado por la pobreza, la exclusión social y su trabajo como criada. El proceso de depuración se observa en la novela, donde la protagonista es igualmente acusada por la Comisión Depuradora de seis cargos y de haber orientado la enseñanza en sentido izquierdista:

Sucedió todo rápidamente. Ayer el aviso urgente. Esta mañana su viaje a Oviedo. La escena desagradable en la Delegación, ante la Comisión Depuradora... El pliego de cargos... Y después, esto. A la calle. ¡A la cochina calle! A decir verdad hubo un tiempo en que lo esperaba. Fue cuando llegó al pueblo, recién ocupado este por las tropas de Franco. Vio la suerte que corrieron otros maestros, entre ellos el de Nozales, que había desempeñado algún cargo importante durante la etapa republicana (Medio, 1993: 222).

La situación de Irene refleja el sufrimiento de aquellos que tuvieron que enfrentar las represalias franquistas. La protagonista va a sufrir las consecuencias de sus actos, ha sido vinculada a Máximo, al que cree muerto, y ahora es considerada una roja: Cree ver en cada persona a un enemigo que puede gritarle: «“Tú eres roja. No eres de los nuestros. Eres una maestra destituida. Tu hombre está en la cárcel cumpliendo condena...”» (Medio, 1993: 233). La autora refleja de forma cruda la realidad de la represión que sufrieron los maestros por parte del Régimen franquista, mostrando el hambre, la soledad y la miseria por la que tuvo que pasar.

La difícil situación en la que la educación se vio envuelta, y las consecuencias que la guerra causó en ella, son perfectamente resumidas por Ana Isabel Ponce y Juan Jesús Oliver:

El miedo y la frustración se apoderaron de los docentes. Por consiguiente se produjo una notable caída de la calidad de la enseñanza en la escuela española entre las décadas de 1940 y 1950. Muchas de las plazas vacantes fueron ocupadas por excombatientes nacionales que habían sufrido algún tipo de mutilación durante los combates, así como sus viudas o familiares más cercanos. Su escasa preparación pedagógica se tradujo en la inculcación de arcaicos protocolos educativos de ideología castrense, lo que vino a actuar de forma negativa contra los intereses del Régimen por erradicar el analfabetismo y la escolarización completa de los niños (Ponce y Oliver, 2014: 241)

3. Periodo de posguerra

Tras el fin de la guerra, y pese a sus esperanzas iniciales de volver a la normalidad rápidamente, Irene tendrá que esperar otros cinco años para poder volver al pueblo a reanudar su labor educativa. Sin embargo, la situación con la que se encuentra es mucho más desesperanzadora que la anterior al estallido de la guerra:

Una ojeada en torno suyo le basta para comprender que de su trabajo anterior no ha quedado nada; que no puede reanudar su labor, empalmando con su ayer, como si los cinco años transcurridos fueran una noche. [...] Ha de empezar de nuevo su trabajo, pero ahora no ha de hacerlo sobre la tierra fértil que la buena y vieja señora Obaya le había desbrozado con su palmeta, sino arrancando hierbas viciosas [...]. Nada ha quedado de su labor anterior. (Medio, 1993: 247)

Además, su labor está marcada desde el comienzo por los ideales del franquismo. La educación va a ser el método más efectivo para transmitir e implantar las nuevas ideas de la dictadura franquista, sus libros y lecciones van a estar cargados de propaganda política de derechas, afín al nuevo régimen imperante.

Por otra parte, la autora hace referencia a otra de las labores que las mujeres realizaron durante los primeros meses de guerra. La acción femenina más polémica fue la de su participación en el frente de batalla, sobre todo durante los primeros meses del conflicto. Estas mujeres fueron denominadas las milicianas, las cuales combatieron en el frente para defender los derechos políticos y sociales que habían adquirido durante la Segunda República, encarnando abiertamente los ideales de la lucha antifascista.

Sin embargo, pese a que la figura de la miliciana fue alabada en los primeros meses de guerra, por la motivación que supuso para los soldados, fueron muy pocas las mujeres que optaron por este camino. Además, esta novedad fue pronto deslegitimada por el gobierno, que pasó de proyectar la imagen de la miliciana como una heroína a describirla como un obstáculo para el ejército, llegando incluso a desacreditarlas, acusándolas de prostitución.

Estas figuras se ven reflejadas en la novela de Medio, a través de la figura de la señora Campa, quien se unió a esta iniciativa y fue al campo de batalla a luchar. Al finalizar la guerra, ella y su hijo van a sufrir las consecuencias de la mala visibilidad que el gobierno les dio, siendo criticados por los habitantes del pueblo. Sin embargo, Irene Gal va a adoptar una postura totalmente contraria: «-Bueno, de modo que tú eres Claudio, hijo de la miliciana... Cuéntame, Claudio, ¿es verdad que tu mamá estuvo en la guerra, como si fuera un hombre?... ¡Es estupendo!... ¡Qué valiente, tu mamá!... De modo que Claudio, el hijo de la miliciana... Tú serás también muy valiente... como tu mamá...» (Medio, 1993: 251).

A su vez, la autora hace alusión a los maestros que usaban las aulas para imponer sus ideales políticos. Irene Gal condena este comportamiento y busca implantar en sus clases un espacio imparcial y libre:

No puede pensar, sin un íntimo dolor, en la postura falsa en que se han colocado algunos educadores desaprensivos que, rindiendo homenaje a sus ideas políticas — muy respetables, por otra parte — se atrevieron a profanar el recinto sagrado de una escuela, en cuya ara solo debiera quemarse incienso de Paz y de Amor a la Humanidad, imponiendo a los muchachos y al pueblo entero sus simpatías hacia un sector determinado de las naciones en guerra. (Ibíd.: 253)

Finalmente, la novela concluye con el cierre de la historia de amor entre Irene y Máximo. Tras pasar años visitándolo en prisión, cuidando de él, pasando hambre y miseria y sufriendo las consecuencias de su vinculación con él (además de rechazar la petición de matrimonio de un hombre más acaudalado y libre), Irene Gal descubre que, una vez liberado, Máximo Sáenz se va a casar con una mujer rica y de derechas.

A lo largo de la novela, Dolores Medio ha hecho uso del infantilismo y del paternalismo para fingir mantenerse dentro del orden dominante, esquivando la censura. Sin embargo, mediante su subversión del mito de Pigmalión, ataca sutilmente uno de los pilares del patriarcado. Al principio, la autora configura la relación de la pareja en torno al mito de Pigmalión, relato que recoge todos los ideales del patriarcado. En el mito, la estatua simboliza a la mujer, cuya vida debe ser encauzada por el hombre, cuyo papel es de educador. De ahí que en la novela, Máximo Sáenz se imagine moldeando a Irene como a una escultura: «Irene era solo su Tortuguita: la muchacha infantil y dócil, apta para compañera, arcilla blanda en sus manos, dispuestas a modelarla a su capricho, como un nuevo Pigmalión» (Medio, 1993: 139).

No obstante, hacia el final de la novela, Dolores Medio subvierte este mito, asignando el papel heroico y desencantado a la mujer, Irene Gal. Máximo Sáenz no consigue estar a la altura de su papel como Pigmalión, dejándose arrastrar por los valores mercantiles convencionales, eligiendo contraer matrimonio con una mujer adinerada a quien no ama, anteponiendo así la seguridad económica a sus ideales: «...La verdad es otra... otra mujer en su vida... Todo resuelto al lado de esa mujer... Yo, el deber... Su obra... ¡Mi pobre y cobarde Pigmalión!...» (Medio, 1993: 339- 340).

De esta forma, al final de la novela, Irene es presentada como una heroína cotidiana, como una mujer extraordinaria. «No, quizá, como una de esas grandes mujeres que cambian el rumbo de la historia, pero sí, al menos, como la mujer capaz, en última instancia, de tomar las riendas de su vida, una vida al margen de las pautas de Máximo Sáenz» (Martínez Sariago, 2012: 563-567)

6. Conclusiones

Desde sus orígenes, la Instrucción Pública ha ignorado el derecho de la mujer a recibir una educación igualitaria respecto al hombre, dirigiendo su educación, que no sobrepasaba el nivel más básico, a desarrollar su labor en la esfera privada, al cuidado del hogar y los niños. Esto hizo que los niveles de analfabetismo fueran vergonzosamente altos durante varias décadas, especialmente en lo referente al género femenino.

Esto comienza a cambiar a finales del siglo XIX, cuando empiezan a surgir diversas instituciones orientadas a mejorar la educación femenina (como la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, la Institución de Libre enseñanza o las Escuelas del Ave María). Además, se abrirá el camino hacia los niveles superiores de educación y el acceso a algunas profesiones (magisterio, enfermería...). El periodo de la Segunda República va a ser especialmente fructífero en este aspecto, fomentando la inserción de la mujer en la vida pública a través del establecimiento del derecho a voto de las mujeres y de la igualdad del género masculino y femenino ante la ley. También impulsará la inclusión de la mujer en la esfera pública, promoviendo su participación en organizaciones políticas y en nuevos roles, más acordes con un contexto que proclama la igualdad de los sexos.

En el ámbito educativo, la República va a hacer de la educación el centro de su reforma, implantando diversas políticas educativas que fomentarán un mayor acceso a la cultura y dotarán de numerosos recursos al Magisterio. Además, establecerá por primera vez la coeducación y el laicismo en las escuelas, defendiendo la implantación de una escuela activa, unificada y laica. Por otro lado, desarrollará numerosas medidas para la mejora de la situación de los maestros y maestras, como el aumento de los sueldos, de las condiciones e infraestructuras, el acceso a una mejor formación... Todo orientado a dignificar su figura.

Sin embargo, el estallido de la Guerra Civil y la consiguiente dictadura franquista, deshará los intentos desarrollados hasta el momento, retrocediendo varias décadas en el ámbito social, cultural y político. El triunfo de este régimen conllevó la instauración de una ideología derechista, patriarcal y autoritaria. En consecuencia, a lo largo de este periodo se potenciará la separación de sexos, imponiendo nuevamente el rol sumiso y doméstico de la mujer. Esto se vio reforzado por la renovada influencia de la Iglesia Católica, a la que se le confirió gran poder sobre la educación primaria y secundaria de los españoles.

A través del uso de dos fuentes testimoniales, *Historia de una maestra*, de Josefina Aldecoa, y *Diario de una maestra*, de Dolores Medio, hemos podido observar la visión de dos mujeres que vivieron ambos periodos (abordando desde los inicios de la Segunda República hasta la Revolución del 34, en la novela de Aldecoa, y desde el final del periodo republicano, hasta la inmediata posguerra, en la de Medio), desde una posición muy cercana a los hechos estudiados, al ser ambas maestras republicanas, o muy cercanas a una, destinadas a zonas rurales. A través de sus obras, se ha podido hacer una recuperación de la memoria histórica, que intentó ser enterrada por el posterior régimen dictatorial.

En la novela de Aldecoa vamos a ver plasmadas las diversas medidas e innovaciones que la II república introdujo en la educación. Es un momento de la historia en el que la Instrucción pública va a ser totalmente reformada, por primera vez desde su origen, fomentando la inserción de la mujer en la educación e instaurando la coeducación y la laicidad en las escuelas. Además, se mejorarán las infraestructuras, las condiciones de los maestros y la formación de estos. Sin embargo, Aldecoa pronto mostrará que muchas de las promesas de la república se quedaron solo en palabras. Además, conforme aumenta la tensión y se aproxima el conflicto, veremos reflejado en la novela como los maestros fueron de los más perjudicados durante la Guerra Civil y la posterior dictadura. La victoria y progreso de la república fue breve, pero las consecuencias de la misma duraron décadas.

Por otra parte, la novela de Dolores Medio comienza donde acaba la de Aldecoa. La mayor parte de la obra se centra en los sucesos en torno a la Guerra Civil y a la inmediata posguerra, y a las consecuencias que sufrieron los maestros y maestras. Además, esta novela hace mención, no tanto de las medidas realizadas en España en torno a la educación, como de las corrientes pedagógicas que se estaban desarrollando en el extranjero, mucho más avanzadas y modernas. La obra también describe el proceso de depuración al que los maestros tuvieron que enfrentarse, que supuso la suspensión de trabajo y sueldo durante largos periodos de tiempo para la mayor parte de los docentes. Además, los maestros afines al pensamiento republicano fueron vigilados y controlados, limitando su libertad en las aulas.

Aunque las diferencias entre las dos novelas son notables, también encontramos numerosas similitudes. Ambas autoras fueron maestras y crearon protagonistas que ejercieran dicha profesión, las cuales transmiten los ideales y valores de sus respectivas autoras, reflejando el carácter autobiográfico de las novelas, y mostrándose determinadas a lograr la reforma educativa, pese al convulso periodo en el que se encuentran. Además, las dos

mujeres, pese a ser abandonadas por los hombres de sus vidas, se mantienen fuertes y sobreviven a la guerra para contar sus historias. (Kenny, 2012: 189)

Además, sus protagonistas tienen que enfrentarse a las condiciones de las escuelas rurales, que se encontraban aisladas y descuidadas. Pese a la desesperación que les causa el tener que enfrentarse al entorno subdesarrollado, al alto analfabetismo de la población, y a la falta de ayuda por parte del gobierno (pues las reformas republicanas apenas llegaban a estas áreas), ambas maestras, recién salidas de la facultad y con poca experiencia, se enfrentan a esta realidad con entusiasmo y dedicación.

De esta forma, las dos protagonistas encarnan un ideal, no solo de mujer libre, independiente y moderna, sino también de maestra republicana, dispuestas a marcar la diferencia. Estas mujeres se enfrentan a las deplorables condiciones de su profesión para intentar aplicar los métodos más modernos y eficaces, al tiempo que defienden en sus aulas la igualdad, la libertad y el respeto mutuo. Por lo tanto, a través de sus obras, estas autoras consiguen hacer una denuncia social, mostrando que, pese a la dura y cruel realidad que tuvieron que enfrentar, siguen dispuestas a pelear en contra del régimen por sus ideales.

En lo referente a los análisis realizados, es notable la diferencia entre la aproximación y el desarrollo de los comentarios de ambas novelas. Esto es debido a que el contenido de la novela de Aldecoa era, a mi parecer, mucho más prolífico que el de Medio, ya que la diferencia entre ambos periodos es considerable. La II República estuvo llena de reformas y cambios, mientras la Guerra Civil y la posguerra se centraron en deshacer sus avances. Además, Aldecoa adopta una visión mucho más pedagógica, mientras que Medio establece una perspectiva más histórica y autobiográfica, centrándose en sus vivencias durante el conflicto bélico. Sin embargo, los estudios dedicados a las novelas de Dolores Medio son mucho más abundantes y profundos que los encontrados sobre Aldecoa.

Por lo tanto, ante este panorama, con mi trabajo busco contribuir a la labor de recuperación de la memoria histórica, desde una perspectiva vindicativa y progresista, haciendo uso tanto de fuentes bibliográficas como de testimonios escritos, con el objetivo de dar visibilidad y dignificar una profesión y un colectivo, que han sido menospreciados e ignorados durante buena parte de la historia reciente. Además, mi intención es la de aportar al estudio de ambos textos un análisis que recoja los aspectos referidos a la educación de la mujer y a la condición de la escuela rural y del magisterio, plasmados en ambas novelas, pues el panorama académico no ha dedicado apenas obras a profundizar exclusivamente en ellos.

7. Bibliografía

- Bibliografía primaria:

Aldecoa, Josefina (2016), *Historia de una maestra* [1990], Madrid, Debolsillo.

Medio, Dolores (1993), *Diario de una maestra* [1961], Madrid, Castalia.

- Bibliografía secundaria:

Ballarín Domingo, Pilar (1989), «La educación de la mujer española en el siglo XIX», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, n.º 8, pp. 245-260

Calderón Puerta, Aránzazu (2012), «Mujer y emancipación en tiempos de la república: *Historia de una maestra* de Josefina Aldecoa», *Sociocriticism*, Vol. XXVII, 1 y 2 (pp. 146-170).

Carnes Garrido, Francisco (1999), «Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España», *Revista Complutense de Educación*, vol. 10, n.º 2, pp. 149-166.

Castilla, Amelia (1999), *Tres escritoras para una época*, [en línea]. Disponible en: https://elpais.com/diario/1999/10/30/cultura/941234407_850215.html

Chica, Miguel Ángel (2017), *Josefina Aldecoa, historia de una maestra*, [en línea]. Disponible en: https://www.eldiario.es/cantabria/cantabros-con-historia/josefina-aldecoa-historia-maestra_132_3375477.html

Cobo Gutiérrez, David (2015), *Rescatando la Historia: La educación de las mujeres en España en los últimos dos siglos. Notas de una Investigación Empírica a través de Entrevistas en Profundidad* [Trabajo Final de Máster, Universidad de Cantabria] <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7785/CoboGutierrezDavid.pdf?seque>

Colmenar Orzaes, Carmen (1983), «Contribución de la Escuela Normal Central de Maestros a la educación femenina en el siglo XIX (1858-1887)», *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, vol. 2, pp. 105-112.

C. Roy, Pura (2016), «Josefina Aldecoa», *Técnica industrial*, n.º 62, pp. 82-85 [en línea]. Disponible en: <https://www.tecnicaindustrial.es/josefina-aldecoa/>

Cuartas, Javier (1996), *Dolores Medio, escritora*, [en línea]. Disponible en: https://elpais.com/diario/1996/12/17/agenda/850777206_850215.html

de la Fuente, Inmaculada, «Dolores Medio-Tuya Estrada», en Real Academia de la Historia, *Diccionario Biográfico electrónico* [en línea]. Disponible en: <https://dbe.rah.es/biografias/12463/dolores-medio-tuya-estrada>

Díaz Paniagua, Natividad (2014), «Mujer y educación», *Boletín de la sociedad de amigos de la cultura de Vélez-Málaga*, n.º 13, pp. 11-14.

Dupláa, Christina (1998), «La voz de Josefina R. Aldecoa, pedagoga y escritora (Lo que más me interesa es el ser humano). Una familia de maestras.», *DUODA, Revista d'Estudis Feministes*, n.º 15, pp. 118-128.

García Hoz, V. (1964). *Diccionario de Pedagogía. Tomo I (A-F)*. Barcelona, Labor.

Garreta, J.; Llevot, N. (2008), *Escuela rural y sociedad*, Edicions de la Universitat de Lleida.

Geraldine M. Scanlon (1987), «La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la segunda república», *Historia de la educación*, vol. 6, pp. 194-207.

Giró Miranda, Joaquín (2009), *Mujer y educación. Las maestras. Un análisis sobre la identidad de género y trabajo*, Logroño, Instituto de Estudios Riojano.

Hernández Díaz, José Mª (2000), «La escuela rural en la España del siglo XX», *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 113-136.

Izquierdo López, Natalia, (2019), «Dolores Medio: la mariposa de acero. Imágenes contrapuestas de una novelista de la posguerra», *ARENAL*, 26:1, pp. 221-246

Kenny, Nuala (2012), *The novels of Josefina Aldecoa. Women, Society and Cultural Memory in Contemporary Spain*, Woolbridge, Tamesis.

Liébana Collado, Alfredo (2009), *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: La situación del analfabetismo y la escolarización*, Madrid, Universidad de Mayores Experiencia Recíproca.

- Llopis, R. (2005). *La revolución en la escuela*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Martínez Sariago, M.M. (2012), «La retórica paternalista en “Diario de una maestra” de Dolores Medio», *Revista de Literatura*, vol. LXXIV, n.º 148, pp. 555-570.
- Mínguez Blasco, Raúl (2010), «Los orígenes de la feminización del magisterio en España: las maestras de la Sociedad Económica de Valencia (1819-1866)», *ARENAL*, 17:1, pp. 101-123.
- Montejo Gurruchaga, L. (2000), «Dolores Medio en la novela española del medio siglo. El discurso de su narrativa social», *Epos*, XVI, pp. 211-225
- Pérez, Agustina (2021), *Dolores Medio. Maestra, escritora censurada y olvidada* [en línea]. Disponible en:
<http://gentedelasafor.es/art/7534/dolores-medio-maestra-escritora-censurada-y-olvidada>
- Pericacho Gómez, F. J. (2014), «Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas», *Revista Complutense de Educación*, Vol. 25, n.º 1, pp. 47-67.
- Ramos Zamora, Sara (2003), «La educación de la mujer durante la Guerra Civil en contextos rurales y urbanos», *Sarmiento*, n.º 7, pp. 99-128.
- Onieva, Antonio J. (1931), «El problema de la escuela rural», *Revista de Pedagogía*, n.º 117, pp. 394-398.
- Ponce Gea, A. y Oliver Laso, J.J. (2014), «“Diario de una maestra”: desde y sobre la guerra civil española» *Cartaphilu*, n.º 13, pp. 229-243.
- Quiñones, Francisco (1995), «Días sin brillo, años de desesperanza: la narrativa de Josefina R. Aldecoa», *Lectora*, n.º 1, pp. 112-119.
- Sainz-Amor, C. (1929). «El método Cousinet», *Revista de Pedagogía*, pp. 97-109.
- Sánchez Blanco, L. y Hernández Huerta, J. L. (2008), «La Asociación para la enseñanza de la mujer. Una iniciativa reformista de Fernando de Castro (1870-1936)», *Papeles Salmantinos de Educación*, n.º 10, pp. 225-244.
- Sánchez Morillas, Carmen M^a (2010), «La figura de la maestra rural en la Segunda República», *Revista de Antropología Experimental*, n.º 10, pp. 119-128.

Vázquez Ramil, R. (2012). *Mujeres y educación en la España contemporánea: la institución libre de enseñanza y su estela: la residencia de señoritas de Madrid*, Madrid, Ediciones Akal.

– (2014), *La educación de las mujeres en España (1900-1939). La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid en Utopía y Educación. Ensayos y estudios*, Salamanca, Ediciones Fahrenhouse, pp. 131-151.

Viñao Frago, Antonio, (2007), «Memoria escolar y Guerra civil. Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras», *Cultura Escrita y Sociedad*, n.º 4, pp. 171-202.