

Las educadoras en la dictadura primorriverista: nuevos enfoques y fuentes para su investigación

Women Educators in the Primorriverist Dictatorship: New Approaches and Sources for Research

M^a del Carmen Agulló Díaz

e-mail: m.carmen.agullo@uv.es
Universidad de València. España

Victoria Robles Sanjuán

e-mail: vrobles@ugr.es
Universidad de Granada, España.

Resumen: Esta investigación se ha propuesto el análisis de las relaciones de las educadoras con la dictadura primorriverista, dirigiendo el marco de estudio hacia la complejidad de este periodo y las múltiples experiencias profesionales y personales vividas por ellas. Para este objetivo, hemos utilizado fuentes que nos han permitido conocer el ámbito de las sanciones hacia ellas, sus reacciones, sus pactos con la dictadura y el acercamiento a sus subjetividades. Partiendo de la teoría e historiografía feminista sobre el periodo, hemos analizado las fuentes e interpretado, en base a conceptos como dictadura, género, clase y categoría profesional, la situación de las educadoras. Las fuentes históricas trabajadas son: Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1923-1930); prensa periódica; legislación educativa; monografías; recursos de alzada elaborados por las maestras; cartas y misivas elaboradas por educadoras. La muestra la componen maestras, normalistas, directoras e inspectoras sancionadas desde 1923 hasta 1930, en un total de 1.167 registros. Como conclusión apuntamos que la complejidad del estudio del vínculo de las educadoras con la dictadura primorriverista exige nuevos análisis sobre sus relaciones de género, los pactos y los choques que manifestaron en este periodo, ya que fue un régimen no homogéneo que generó multiplicidad de experiencias profesionales y personales. Este enfoque histórico nos ha exigido fuentes que nos han permitido la introspección en la subjetividad de estas educadoras, siendo el uso de egodocumentos el que ha facilitado un acercamiento no sólo al ámbito público de su actuación, sino al privado, privilegiando su subjetividad y sus miradas hacia la dictadura.

Palabras clave: educadoras; dictadura Primo de Rivera; historia de las mujeres; egodocumentos; represión; educación física.

Abstract: The aim of this research is to analyse the relationship between female educators and Primo de Rivera's dictatorship, focusing the framework of study on the complexity of this period and the multiple professional and personal experiences they lived through. For this purpose, we have made use of sources that have enabled us to learn about the scope of the sanctions against them, their reactions, their pacts with the regime and the approach to their subjectivities. Taking feminist theory and historiography on the period as a starting point, we have analysed the sources and interpreted, on the basis of concepts such as dictatorship, gender, class and professional category, the circumstances of female educators. The historical sources used are: Official Bulletin of the Ministry of Public Instruction and Fine Arts (1923-1930); periodical press; educational legislation; monographs; appeals drawn up by female teachers; letters and missives written by female educators. The sample is made up of teachers, normalistas, headmistresses and inspectors sanctioned from 1923 to 1930 in a total of 1,167 records. In conclusion, we argue that the complexity of the study of the link between female teachers and the primorriverista dictatorship requires new analyses of their gender relations, the pacts and clashes they expressed during this period, since it was a non-homogeneous regime that generated a multiplicity of professional and personal experiences. This historical approach has demanded sources that have allowed us to delve into the subjectivity of these educators, and the use of egodocuments has facilitated an approach not only to the public sphere of their actions, but also to the private sphere, highlighting their subjectivity and their views on the dictatorship.

Keywords: women educators; Primo de Rivera dictatorship; women's history; egodocuments; repression; physical education.

Recibido / Received: 18/08/2023
Aceptado / Accepted: 13/12/2023

1. Introducción

La propuesta que presentamos en este artículo apela a una redefinición de los marcos de comprensión y enfoque teórico y metodológico de la dictadura primorriverista y de las educadoras que actuaron en ella conforme a reglas y principios muy diversos. Como toda investigación que toma en cuenta la legitimidad de la pluralidad de experiencias en la enseñanza y en las vidas de estas enseñantes, directoras e inspectoras, su reenfoque abre nuevas líneas de trabajo y exige el uso de fuentes históricas que permitan ampliar nuestros conocimientos sobre las experiencias y actividad profesional de todas ellas. La finalidad de este artículo estriba en la adopción de novedosos enfoques y herramientas apropiadas a la investigación de este periodo, como explicaremos a continuación.

La investigación sobre las educadoras a lo largo del periodo primorriverista nos ha dejado avances muy relevantes sobre su consideración como sujetos no activos en el progreso de la nación. Hemos analizado los efectos de aquella estructura misógina que coartó su labor innovadora; también incluimos algunas formas de eludir la coacción propia de un régimen de exceso viril e imposición de relaciones de género para la subordinación de las mujeres. En este estudio no nos corresponde establecer escalas de valor sobre la mejor o peor actuación educativa; al contrario, queremos interpretar de qué modo se ven afectadas sus acciones educativas por la dictadura primorriverista, excluyendo cualquier juicio de valor sobre ellas.

Las educadoras forjaron una multiplicidad de vínculos con la dictadura y contra ella, que hoy es necesario estudiar con cautela. Para ello, entendemos que este periodo totalitario no fue un régimen uniforme, sino que afectó, alentó y limitó el avance pedagógico y la libertad vital de muchas educadoras que reaccionaron desde planos distintos: bien desde un sentido de oposición al régimen, apelando a la justicia que merecían, o bien forjando alianzas estratégicas con el gobierno de Primo.

Para propiciar un conocimiento más profundo sobre ellas mismas, sobre sus biografías y estrategias de supervivencia a los límites prescritos durante esos siete años, el uso de egodocumentos se nos presenta en este marco interpretativo como una fuente de incalculable valor que nos aproxima a la subjetividad de estas mujeres, captando algo tan necesario como sus emociones, afectos y deseos. Para llegar más lejos de lo que nos permiten los documentos oficiales y legales consultados, hemos recurrido a las cartas de estas docentes dirigidas a instancias gubernativas, así como a diferentes misivas dirigidas a docentes, familiares y amigas, de manera que los matices, insatisfacciones y estrategias para eludir o cuestionar el régimen quedarán, con ellas, constatados como un fundamento básico en el conocimiento de este periodo totalitario.

2. La dictadura primorriverista a revisión: educadoras en situación de dictadura.

Esta primera parte recoge la existencia de algunos dilemas que nos surgen al hilo de la comprensión de la dictadura primorriverista (1923-1930), cuando tratamos de entender su dimensión en nuestra investigación sobre las educadoras en esos años. Pensamos que la observación del régimen de Primo como un ciclo homogéneo con consecuencias uniformes sobre las educadoras puede dificultarnos análisis más profundos sobre los intereses de la dictadura con respecto a la educación y las educadoras.

Para una mayor comprensión de esta etapa represiva proponemos confrontar los intereses específicos del régimen sobre las educadoras españolas con algunos efectos que incidieron en ellas y en sus vidas cotidianas. Examinaremos el grado de contestación de algunas enseñantes como mecanismo de reacción a la normatividad de género. Revisaremos como algunas de ellas optaron por establecer pactos con este periodo totalitario.

Estas consideraciones nos llevan a abordar dos elementos de análisis que, creemos, ensancharán nuestro prisma investigador: en primer lugar, partimos de la reflexión sobre el entramado autárquico que puso freno a todos los avances de las educadoras desde los inicios del siglo XX, y que nos exige estudios detallados sobre el inconformismo y la discrepancia contra la cotidianidad del control que sufrieron. Recordemos que para 1923 era notorio en el ámbito de la educación el desempeño de las educadoras institucionistas, defensoras de los derechos de las maestras y alumnas, viajeras renovadoras de la pedagogía y activistas de la ampliación de todos los derechos para las mujeres, sobre todo el de una educación científica, reformista, pedagógica e innovadora que propició la Junta de Ampliación

de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) para centenares de ellas (Marín, 1990; Viñao, 2007).

En segundo lugar, partimos de la necesidad de romper la idea de dictadura varonil pura y sin fisuras, monolítica y homogénea. Detrás de esta consideración se nos abre un periodo lleno de complejidad que resulta, hasta cierto punto, permisivo con determinadas educadoras y con sus propuestas educativas. Encontramos que, en su modo de actuar bajo marcos conservadores aceptados por la dictadura, hubo pedagogos que tuvieron cierto impacto innovador en sus entornos escolares.

2.1. Contener al magisterio femenino: acciones y respuestas.

Las investigaciones sobre la dictadura primorriverista escasamente han puesto el acento en la contención que ejerció este régimen sobre los procesos iniciados por las educadoras en décadas anteriores a 1923 para alcanzar un grado mayor de libertad sobre sus vidas, luchando por sus mejoras profesionales, desarrollando cierto activismo, empujando la renovación de las investigaciones pedagógicas y mejorando cotas relevantes de autonomía en el control de sus vidas. Por esta razón, sigue siendo necesario comprender cómo actuaron ante un aparato adoctrinante y renuente a considerarlas activos profesionales y sujetos de modernización (Ortega, 2022).

En el primorriverismo, las mujeres debían cumplir su papel en la emergencia de ese proyecto, y de este adoctrinamiento se estaban encargando corrientes científicas higienistas y maternas fuertemente arraigadas en la formación femenina (Palacio, 2003), además de otros agentes socializadores como fueron la Iglesia católica, la intelectualidad española y las políticas educativas. De hecho, para Aresti y Martykánová, la dictadura buscaba la «deseada identificación de la virilidad patriótica con la civilización y el progreso» (2017, 14). En este marco político y cultural, la dictadura tradujo sus políticas de orden y de carácter social en contención de las mujeres, sin que tuviera que recurrir a la elaboración de otras específicamente dirigidas al control de género.

Sabemos que el apuntalamiento de la sospecha y la acusación de la educadora como adversaria al régimen¹ se establecieron a través de un entramado de agentes sancionadores en la cotidianeidad de las vidas de educadoras y educadores, que resumimos aquí: inspección, delegados gubernativos, comisiones de instrucción primaria, consejos municipales, juntas vecinales² y juntas locales³, con competencias en la aplicación arbitraria de las normas.

¹ Véanse algunos trabajos sobre el marco de relación Dictadura-educadoras en: Agulló Díaz, M^a del Carmen (2023). El exilio interior de Leonor Serrano, Josefa Herrera y Ángela Sempere, tres inspectoras sancionadas en la Dictadura primorriverista. *Historia y Memoria de la Educación*, 17, pp. 63-98; Robles Sanjuán, Victoria (2022). Represión y exilio interior de las educadoras en la Dictadura de Primo de Rivera, en Teresa M^a Ortega López (ed.), *Mujeres, género y nación en la Dictadura de Miguel Primo de Rivera*, pp.60-84; Madrid: Silez ediciones.

² Creadas *ad hoc* con funciones poco transparentes de ayuda a los ayuntamientos.

³ Las *Juntas locales* fueron incluidas en el *Estatuto General del Magisterio* de 1923 (cap. IV) con finalidades estrictamente educativas de supervisión de las escuelas (arts.16 y 17). Las conformaban padres de familia y, como vocales, el maestro y/o la maestra de las escuelas públicas.

Gestionar el país pasaba por ejecutar (que no legislar) el reparto de poderes, que abarcó todo el rango educativo. «Guardianes de las doctrinas y propagandas del régimen» (López, 1987, 311), los inspectores e inspectoras de primera enseñanza se constituyeron —o esa fue la intención— como sostén de las políticas educativas del Directorio, depositarias mediante la R.O. de 12 de febrero de 1924 de la supervisión de textos escolares, de las actitudes morales, de control y culto religioso de maestros y maestras. Por su parte, los delegados gubernativos, con competencias en lo provincial y municipal, nombrados en octubre de 1923, fueron militares designados para la vigilancia moral familiar, el control, la sanción y el destierro del analfabetismo⁴, garantes de la educación «para la nueva vida ciudadana»⁵. Esta ‘nueva vida’ necesitó de todo este aparato revisionista en el que debemos incluir la R.O. sobre propagandas antipatriotas y antisociales⁶, por su capacidad de dar potestad a rectores, inspectores y directores de centros públicos para vigilar cuidadosamente las doctrinas contra la unidad de la patria presentes en el magisterio. El nuevo régimen contó con un aparato propagandístico que dio imagen de unidad, de poder y gloria en todas las decisiones adoptadas, que partía de la imagen carismática de Primo y de su proyecto de nación (Quiroga, 2022), una empresa regeneradora que demandaba operar un cuerpo enfermo.

Es inevitable preguntarse si las educadoras desarrollaron una actitud conformista ante los argumentos punitivos de la dictadura, o si reforzaron su conciencia como educadoras, dándole valor a su ejercicio profesional.

Para este análisis disponemos de algunos estudios e investigaciones que relacionan las políticas de control del gobierno militar de Primo y las consecuencias sobre el magisterio. Esto nos exige prudencia en nuestra aproximación sobre las consecuencias de la dictadura sobre las educadoras en este periodo evolutivo de siete años. Lo que presentamos en las páginas siguientes es la relación entre los argumentos gubernamentales para proponer sanciones a maestras, directoras, normalistas e inspectoras, vinculados con la categoría profesional, la gravedad de la sanción, la ubicación geográfica de sus escuelas (capitales y poblaciones medianas y pequeñas), y el comportamiento del magisterio femenino frente a estas pautas punitivas⁷.

Fue una R.O. de octubre de 1923 la que incluyó a los alcaldes como presidentes de la *Juntas*.

⁴ A la postre, sus competencias supusieron una injerencia en las tareas de la inspección.

⁵ «Inspección de la vida municipal», *El Debate*, 22/10/23, p. 1.

⁶ R.O. de 13 de Octubre de 1925 sobre Propagandas antipatriotas y antisociales. *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, Madrid, 1925, pp. 569-571.

⁷ Hay varias precisiones que debemos hacer: la fecha de registro de los primeros datos es de octubre de 1923, cuando consideramos que ya se tuvieron en cuenta las primeras directrices restrictivas sobre el magisterio. Hay que tener en cuenta que el nuevo Estatuto General del Magisterio, en vigor el 19 de mayo de 1923, incorporaba la gran mayoría de las sanciones (no la de destierro) que fueron aplicadas con distinto rigor. La fecha de finalización en la recogida de datos, pese a que Primo dejó de gobernar en enero de 1930, se ha ampliado hasta junio de ese año, en la idea de recabar las últimas reales órdenes de sanción definitivas. Igualmente, somos conscientes de que, en el total de sanciones y expedientes recabados del Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (en adelante, BOMIPBA), puede haber duplicidades entre la propuesta de sanción a una maestra, el recurso de esa maestra que aparece posteriormente y la sanción

Los datos ofrecidos en la tabla I sobre la evolución de estos siete años arrojan un primer balance en el número de expedientes abiertos a las educadoras: la situación para ellas se agravó de manera clara en los primeros años de dictadura. A falta de registros sobre las sanciones impuestas en años anteriores, que nos permitirían cotejar la aplicación de las sanciones y la dureza de las mismas en este régimen, señalaremos que durante los siete años que duró la dictadura se produjo un incremento de expedientadas y sancionadas que, sin embargo, disminuyó en los tres últimos años de este periodo, llegando a reducirse hasta en un tercio entre 1924 y 1928. Esto puede obedecer, primero, a las promesas de control férreo del magisterio y la especificidad de las enseñantes dentro de él como un cuerpo bajo sospecha, en tanto que portadoras de los valores femeninos impuestos por el régimen. No descartamos, precisamente por la exigencia del cumplimiento de normas de carácter moral que aparecen en sus expedientes de sanción (limpieza, orden, comportamiento impecable, obediencia a la autoridad y ejemplaridad de su género), que la lectura sobre todos los casos significara un disciplinamiento de todo el magisterio, de ellas particularmente. Todo ello provocó un aumento abrupto y sostenido de las imputaciones.

En segundo lugar, lo significativo de ser educadora en esta etapa, siempre en relación con la aplicación de aquellas normas dirigidas al escrutinio del magisterio, su magnitud y extensión, es que la inmensa mayoría de expedientes sancionadores se abrieron a maestras de pueblos, la mayor parte de ellos medianos y pequeños, tal como refleja la tabla I de sanciones en su apartado de población. Los porcentajes reflejados por años en la tabla I nos remiten a una horquilla entre el 91% y el 100% de sanciones hacia maestras residentes en pueblos. El aparato represor del régimen primorriverista mantuvo bajo sospecha a las maestras rurales de pueblos, pedanías, parroquias y municipios pequeños con ayuntamiento. En el área rural, por demás, «los discursos nacionalistas ultraconservadores y católicos que gozarán de legitimidad durante la dictadura de Primo de Rivera tenderán a homogeneizar y aculturar la población rural haciendo de esta un valor español ligado a la tradición y las esencias (...), donde la retención de la mujer en los núcleos rurales fue visto como un proyecto favorecedor para los intereses patrióticos» (Bezanilla, 2022, 100). Esta utilidad en la aculturación rural femenina generó una deliberada atención al modelaje patriótico de aquellas mujeres, en aquel contexto lejano de las grandes urbes.

definitiva. Todo esto se ha incluido en el apartado 'Número de sanciones propuestas'. Igualmente se da el caso de algunas (pocas) publicaciones de sanciones en otros apartados del BOMIPBA que aún hemos de seguir revisando. Por ello, trabajaremos las cifras ofrecidas como aproximaciones a un problema, no como un problema cerrado y definitivo estadísticamente hablando. Por último, consideramos que esta aproximación, en la que tomamos en consideración seis aspectos (seis casillas), deja abiertas para el futuro líneas de investigación que puedan vincular con más detalle variables de género, clase social, categoría profesional, tipo de sentencias propuestas y grado de castigo, entre otras. Los testimonios y alegatos de las educadoras contra las faltas imputadas, muchas veces introducidos en las Órdenes o Reales Órdenes (principalmente en la sección 'Castigos'), constituyen una fuente de gran valor para entender las lógicas de sus reacciones y argumentaciones en procesos sancionadores contra ellas.

Tabla I. Datos relativos a expedientes abiertos y cerrados a educadoras de escuelas nacionales, desde 1923 a 1930, aparecidos en el Boletín del Ministerio de Instrucción Pública y B.A.

Año	Número de sanciones propuestas	Motivación administrativa para sancionar a lo largo del periodo de dictadura	Tipos de sanciones propuestas a lo largo de todo el periodo de dictadura	Categoría de la educadora	Tipo de población donde radica su escuela
1923*	95	- Ausencia de destino sin licencia o permiso de los agentes competentes (Junta local, inspección). Abandono de destino en días, semanas o meses. - Negligencia o incumplimiento de los deberes pedagógicos y/o desempeño docente (llegar tarde, descuidar la enseñanza, componente moral, no poner el celo necesario, sustitución de la maestra por un familiar o el cura, pedir a las alumnas hacer limpieza, escaso interés, escaso celo por aumentar la cultura de sus alumnas, enseñanza atrasada, etc.).	- Reintegro de haberes - Suspensión de medio sueldo o un sueldo completo en días, semanas, meses. - Separación definitiva. - Nota en el expediente personal. - Amonestación pública - Separación del servicio meses, años, con o sin pérdida de escuela. - Separación de la enseñanza.	3 profesoras numerarias 92 maestras nacionales	5 de capitales de provincia 90 de pueblos, aldeas, villas o parroquias
1924	294	- Imputación de carencias biológicas (torpeza cerebral, histerismo). - Desacato a la autoridad (inspección, Junta local, delegado gubernativo o alcalde). - Malos tratos verbales o físicos al alumnado.	- Denuncias falsas o no probadas y sobreseimiento. - Obligación al Ayto. a ofrecer un local escolar decente, o casa-habitación.	1 opositora 6 maestras sustitutas 1 directora escuela graduada 1 auxiliar 7 inspectoras 1 maestra interina 277 maestras nacionales	2 de capitales de provincia 285 de pueblos, aldeas, villas o parroquias 7 indeterminadas
1925	229	- Residir fuera de la localidad donde se halla la escuela. - Renuncia a la escuela. - Abandono de la escuela por razones de salud, justificadas por la maestra.	- Rebaja en el escalafón. - Pérdida de escuela. - Ya ha quedado castigada con la constante y cruel persecución de que ha sido objeto por aquellos	2 regentes de escuela 1 profesora numeraria 1 directora de escuela graduada 225 maestras nacionales	10 de capitales de provincias 219 de pueblos, aldeas, villas o parroquias
1926	167	- Mal proceder contra otra maestra o maestro.		1 maestra sustituta 1 normalista 3 inspectoras	12 de capitales de provincias 155 de pueblos, aldeas,
		- Instancias solicitando reconocimiento de casa-habitación. - Queja contra una inspectora. - Desobediencia y rebeldía. - Ofensa a una inspectora, a las alumnas o a las autoridades. - Quejas de los vecinos o del párroco sobre la conducta, profesional y/o moral, de la maestra; incompatibilidad con el vecindario. - Formar escándalos en la Iglesia. - Omisión del castellano en las aulas. - Investigadas, sin especificar. - Indultos.	que interpusieron denuncia	1 regente de escuela 2 maestras interinas 159 maestras nacionales	villas o parroquias.
1927	133			2 maestras interinas 1 profesora de escuela graduada 1 maestra sustituta 129 maestras nacionales	2 de capitales de provincias 131 de pueblos, aldeas, villas o parroquias.
1928	96			1 maestra interina 1 directora de escuela graduada 5 inspectoras 89 maestras nacionales	6 de capitales de provincias 90 de pueblos, aldeas, villas o parroquias.
1929	104			105 maestras nacionales 1 normalista	3 de capitales de provincias 101 de pueblos, aldeas, villas o parroquias.
1930**	49			49 maestras nacionales	2 de capitales de provincias 47 de pueblos, aldeas, villas o parroquias.

Fuente: elaboración propia a partir de datos recogidos en el Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1923-1930)

* Del 1 de octubre al 31 de diciembre de 1923.

** Del 1 de enero al 30 de junio de 1930.

Lo más sustancial de estas elevadas tasas de expedientes sancionadores contra maestras de escuelas pequeñas, alejadas de las grandes ciudades, pudo estar en el arraigo del contexto caciquil que se reafirmó con la dictadura. Pese al interés de Primo por erradicar este mal, al contrario, tendió a reproducirse entre los nuevos agentes de desarrollo local, los delegados gubernativos, llamados a acabar con él (Ben-Ami, 1983, 72-73), sin descontar la prevalencia de oligarcas y clanes familiares que abrazaron y apoyaron la dictadura sin reservas, garantizando su pervivencia y poder local (Hidalgo, 2020).

Un alcalde nombrado por Primo de Rivera, una Junta local fiel a sus dictámenes, el poder adquirido por los delegados gubernativos en la vigilancia y denuncia, recelosos de una inspección que ‘solapaba’ sus actuaciones (López, 1994), pusieron en el punto de mira a estas mujeres que llevaban, a ojos del régimen, el

peso de las doctrinas patrióticas, religiosas y, sobre todo, los valores identitarios femeninos más tradicionales. Fueron, por su papel específico, culpables de todo tipo de acusaciones antes de que pudieran demostrar su inocencia, cuando ésta era demostrable en lo profesional, porque parte de los señalamientos encajaban en el campo de su libertad de unión íntima, relación o decisión personal sobre sí mismas y sus tareas docentes.

Como un tercer aspecto, destacamos que la dictadura, en lo que tipificó como ‘castigos’ hacia el magisterio masculino y femenino (en nuestro caso hacia maestras, inspectoras, directoras y normalistas), extremó el ámbito disciplinario a través de expedientes gubernativos con interpretaciones sobredimensionadas de lo que podían ser faltas leves como si fueran faltas graves. Si ya en el artículo 160 del Estatuto del Magisterio de mayo de 1923 las faltas graves aparecieron suficientemente castigadas⁸, en la cotidianidad de la dictadura, extendidas las faltas graves a cualquier conducta infractora o inconsistentemente designada como delito, su interpretación y castigo fue masivo y arbitrario.

En la tabla I podemos ver algunas de las motivaciones administrativas para establecer elevadas sanciones⁹: además de las citadas conductas de carácter personal e íntimo, que nada tenían que ver con la escuela, se llegó a formular como delito grave la falta de cooperación (utilizada como desacato) con los representantes del régimen, aun cuando tal cooperación fuera ilegal; se exigió a las maestras limpieza en las aulas, que se consideraba parte de sus quehaceres, pero que en numerosas ocasiones fue motivo de sanción; se les obligó a residir en la misma localidad de la escuela, pese a que no dispusieron de alojamiento, lo que se consideró improcedente; la mera sospecha de su escasa docilidad ante las autoridades fue igualmente motivo de sospecha y de castigo, y el ‘escaso celo en sus deberes’, una coletilla reiterada en muchos expedientes, se prestaba a cualquier argumentación que habitualmente terminaba en sanción.

Pero entre las motivaciones administrativas incluidas en la tabla también podemos adivinar en estas educadoras cierta conciencia de sus derechos. La queja de una educadora, o eso que tipificaba la Comisión permanente del Ministerio como «rebeldía» y «desobediencia» cuando ellas protestaban, no siempre era la respuesta a una acusación de una falta grave, sino de un sentido personal de lo que era justo para ellas. Numerosas veces replicaron con argumentos sobre el abuso, señalamiento y acoso personal y laboral. En los estrechos márgenes geográficos y culturales en los que desarrollaban su actividad educativa muchas de ellas, acusaron la regresión totalitaria sobre sus vidas y su trabajo, y lucharon contra ello.

¿Hacia dónde quisieron ellas avanzar con sus quejas? Veamos. Sus argumentos de defensa apelaron directamente a los años de servicio, décadas en muchos casos, para justificar que nunca tuvieron nota desfavorable en la hoja de servicios. Su reputación profesional es algo que valoraron y que estimaron como ejemplar en una buena maestra. La hoja de servicios era un arma de doble filo en dictadura, porque

⁸ No había otra categoría de denuncia más que la de ‘falta grave’.

⁹ No nos referimos aquí a lo que sí fueron faltas graves cometidas por las maestras, valgan de ejemplo, el abandono prolongado de la escuela, las rencillas contra una maestra o maestro y el maltrato a las criaturas, estas dos últimas de limitada ocurrencia.

mientras ellas eran conscientes de que podían usarla como aval en su descargo, en el momento en que hubiera una nota introducida en la hoja de servicios en años anteriores a la nueva propuesta de sanción, muchas eran condenadas sin haberse demostrado suficientemente su falta. Es decir, que los parámetros de la justicia eran arbitrarios y, en la mayoría de las ocasiones, prejuzaban a la educadora como responsable única de una falta a sancionar cuando se encontraba en su hoja de servicios una señal de inculpación.

En algunos casos, el faltar a la escuela por estar enfermas y solas, por ser mayores y enfermas en pueblos sin atención médica, o incluso con la justificación de tener pliegos médicos que demostraban su enfermedad ponían en evidencia la escasez de prestaciones del Estado, las limitaciones de sus vidas en pueblos pequeños, la falta de empatía de la vecindad o el ayuntamiento con la maestra y hasta el deficitario funcionamiento de un ayuntamiento en la tramitación de una baja por enfermedad (a veces por tener a funcionarios analfabetos).

Los *recursos de alzada* que interpusieron las maestras al Ministerio de Instrucción Pública¹⁰, una vez habían sido sancionadas, son un interesante indicador de hasta qué punto tienen y comparten un sentido de lo que es correcto y de lo que es injusto. En los casos consultados (un total de 23), las sanciones recibidas no es que fueran todas excesivamente elevadas¹¹. Por importante que fuera poder vivir todos los meses con un sueldo completo, y cierto es que a muchas no les alcanzaba con medio sueldo, no es el dinero necesariamente lo que les motivó a pleitear. Cuando hablamos de sentido de justicia que exponen contra el sistema censor estamos trasladando su cuestionamiento y disconformidad con la argumentación dada contra ellas. Llevado más allá del expediente y la sanción sobre lo que consideran injusto, y aun enfrentándose a muchos agentes que ejercían autoridad y cierta represión contra ellas, deciden pleitear y volver a argumentar sobre sus razones y puntos de vista sobre lo sucedido. Las sanciones rebasaban para ellas los límites de lo tolerable. No es baladí que casi el 70% de todos los recursos de alzada se presentaran en los primeros años de dictadura, justo el periodo que más recrudesció la desconfianza sobre todo el magisterio, con las especificidades que a ellas correspondió el ser mujeres.

Hay varios aspectos comunes en su necesidad de defensa, pero nos detendremos sólo en dos. Para entenderlos, aclararemos primero que no entramos aquí a valorar la falta en sí cometida por las educadoras sino que, poniéndonos en sus calzas, queremos ver cómo se relacionaron las injuriadas y el aparato del gobierno designado para interpretar las normas de instrucción pública y los mecanismos para considerar su culpabilidad o inocencia.

El primer aspecto que destacamos, que suele coincidir con cierto rigor en la revisión de los expedientes por la administración, es el sentido apriorístico de culpabilidad que descansa sobre ellas, que les obliga a alegar y buscar nuevos elementos que puedan convencer de su inocencia a la inspección y a la Comisión

¹⁰ Nos centramos, por el interés de su categoría profesional, en los recursos de las maestras.

¹¹ La suspensión de un sueldo un mes o dos; de medio sueldo durante tres o cuatro meses; nota en el expediente y, como mucho, y en muy escasos casos, un año de suspensión de medio sueldo.

permanente del Ministerio de Instrucción Pública, responsable última de la decisión de sanción. Son varios los expedientes que se reabren y se cierran por falta de nuevas valoraciones sobre los hechos sancionados y su prueba, que para ellas supone una injusticia palmaria, aunque en sus argumentos no incluyan más detalles de los ya expresados en su primer descargo. Las declaraciones reiteradas por la Comisión a las maestras: «no justifica debidamente...», «no alega nada nuevo...», «no hay nuevas alegaciones...», «no demuestra que fuera injusta (la sanción)...», revelan, por un lado, la necesidad de disponer de un conocimiento técnico sobre el funcionamiento de estas comisiones y sus narrativas en lenguaje técnico, que la mayoría no tiene. Esto conlleva la dificultad de saber cómo expresar y qué priorizar en sus alegaciones, que son las que eran porque las razones de su defensa no han variado. Pero en pocas ocasiones se cuestiona la labor de investigación de la inspección, verdadero quid del tema, porque la carga de la prueba acaba recayendo sobre ellas, pese a que los informes de inspección parecen ser determinantes para estimar la sanción.

Hay un segundo aspecto relacionado con esa voluntad coactiva del régimen dictatorial que denominaremos como ‘aleccionante’ sobre el magisterio. Pese a que en varios expedientes reabiertos el informe final reconoce errores de procedimiento por la inspección, o justifica la actitud pedagógica y profesional de la maestra o, directamente, cuestiona la maldad de un alcalde, de la junta local o de los vecinos en la denuncia contra la maestra, se terminan los procesos imponiéndoles una sanción nueva, menor que la anterior y aparentemente poco relevante, pero que ellas, en ningún caso, contemplaban. Veamos un ejemplo: este caso nos lleva a una estimación positiva final del recurso interpuesto por M^a Rosa Blanchat Bel, maestra de un pueblo (sin especificar) de Tarragona. No es el desenlace lo que nos trae a comentar el tratamiento dispensado por las autoridades de instrucción pública, sino la totalidad del proceso seguido. Durante los primeros diez meses de 1924 esta maestra vivió un duro proceso desde que impugnó la sanción (medio sueldo durante dos meses) impuesta por haberse negado a que las niñas volvieran a la escuela. La escuela, durante años en pésimas condiciones, había sido reparada por un albañil, y estando las paredes llenas de humedades, «creyó antihigiénico reanudar las clases introduciendo a las niñas en la sala húmeda, con perjuicio de la salud»¹². La maestra, que no tenía más habitáculo para vivir que la misma escuela, había sufrido en plenas obras invernales una bronquitis, sin que ningún médico se la pudiera certificar por no tener el pueblo dispensario de salud. Sin faltar a su trabajo, M^a Rosa Blanchat y las niñas habían llevado a cabo sus enseñanzas, y la maestra había vivido desde 1917 en lo que era un establo-gallinero, ahora reconvertido en escuela adecuada. Ninguna autoridad local atendió esta circunstancia en los años de protesta de la maestra y de la inspección. Presentado el recurso de alzada, el Negociado del Ministerio propuso que se desestimara, «oyendo previamente el parecer del Consejo de Instrucción pública»¹³. Fue a instancias de la Comisión permanente del Ministerio que el expediente de Blanchat fue reabierto, validándose

¹² «Castigos. Reales Órdenes. Recurso de alzada interpuesto por D^a. María Rosa Blanchat Bel», BOMIPBA n^o84, 17/10/1924, 497.

¹³ «Castigos. Reales Órdenes. Recurso de alzada interpuesto por D^a María Rosa...».

los informes del inspector y poniéndose en evidencia que «de todo ello se desprende que el informe no se hubiera producido a no existir agrias disensiones locales, de las que sacan siempre la peor parte los débiles, que son los Maestros»¹⁴. La potencial alianza entre la autoridad municipal, despreocupada de las pésimas condiciones de la escuela y fiel a sus propios intereses, y el Ministerio, que desacreditó el informe del inspector de primera enseñanza, socavó la enseñanza de la maestra, dificultó su salud y puso en riesgo la de las alumnas. El recurso de M^a Rosa Blanchat fue finalmente admitido y la corrección dejada sin efecto. No fue lo habitual en los casos de recurso.

Ni las pésimas condiciones de las escuelas, sobre las que Luis Bello dejó testimonio en sus crónicas durante esos años, ni la dictadura con sus reglas internas corruptas iban a mejorar el bienestar de las maestras y la mejora de sus enseñanzas en sus escuelas. Sin embargo, el sentido de lo pedagógico y humanamente correcto y el trasfondo de cierta confianza en lo justo es lo que les impulsó a pleitear.

2.2. Pactos educativos con la dictadura.

Consideramos que la dictadura fue funcional para la mirada masculina y la creación de un contexto de poder varonil. Pero, como ya hemos reflexionado, si la hipótesis de partida implica la consideración de esta dictadura como un sistema compacto que capitaliza la sumisión femenina frente al poder del varón, estaremos desdibujando parte de sus consecuencias sobre la pluralidad de aspiraciones, experiencias e itinerarios de las educadoras. Si ampliamos la mirada más allá del marco propagandístico, ideológico y normativo del régimen, podemos encontrarnos con que la agenda de las educadoras tuvo un impacto considerable.

Para la historiografía educativa adquiere relevancia debatir en qué términos y hasta dónde benefició este periodo a aquellas educadoras ideológicamente cercanas a sus principios y dictámenes educativos. Asumimos aquí que no siempre es posible establecer con claridad y delimitación, siguiendo la conceptualización de Mary Nash «ejes interpretativos de signo oposicional» (2014, 33) entre educadoras malas y buenas, entre colaboradoras y opositoras al régimen totalitario, sin introducir matices.

Precisamente porque las experiencias femeninas fueron diversas, y este es nuestro punto de partida, sus realidades y renegociaciones del pacto de género en la dictadura pueden ofrecernos escenarios alejados de lo simple, e incluso a veces contradictorios cuando hablamos de colaboración con este régimen. Entre las docentes e inspectoras próximas a la dictadura queremos incluir aquí la peculiar vinculación de Cándida Cadenas Campo con este régimen.

Cándida Cadenas Campo fue maestra por la Escuela Normal de León y profesora normalista e inspectora de primera enseñanza por la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, en la promoción de 1915 a 1918. Su empeño profesional se encaminó a mejorar la educación física de las niñas, alumnas de normales, maestras de escuela primaria y normalistas a través del diseño de un programa

¹⁴ «Castigos. Reales Órdenes. Recurso de alzada interpuesto por D^a María Rosa...».

escolar nacional e integral sobre esta disciplina, que se encontraba en los años 20 sin especialización en las escuelas normales.

Sin duda fueron activos de su parte el que esta inspectora de primera enseñanza se mantuviera cercana a ciertos fundamentos ideológicos y pedagógicos de la dictadura: el sentido de patria, su defensa del cristianismo y la orientación atlética femenina como parte del modelo eugenésico de perfeccionamiento de la raza, que en su caso consistía en hacer fuertes a las mujeres y, en particular, a las futuras madres, a través de una formación cualificada para mejor servicio a la patria¹⁵. Ella contó entre 1926 y 1929, fechas de máxima actividad en su trabajo, con el favor del ministro de Instrucción Pública Eduardo Callejo, e incluso con la amabilidad del presidente Miguel Primo, con quien se entrevistó dos veces. Su posición y autoridad como inspectora innovadora en esta disciplina coincidió con el interés del Directorio civil en propagar un viso de intelectualidad a la feminidad arquetípica en asuntos políticos (Caballé, 2013)¹⁶.

Pero si nos quedamos con este relato únicamente, observaremos que se dejan fuera elementos sobre el tipo e interés de esta colaboración, y sobre las actuaciones educativas dirigidas por ella a beneficiar la instrucción, la formación y capacitación, a través de la educación física, de alumnas y maestras, por las que se desvivió.

Cándida Cadenas había recibido una pensión de la JAE para visitar varias universidades y centros escolares en Estados Unidos durante los años 1922 a 1924. Se había especializado en el estudio de los cuerpos y destrezas gimnásticas femeninas, lo que le llevó a legitimar en sus clases y estudios que las mujeres tuvieran el mejor aprendizaje de la educación física para su desenvolvimiento corporal, intelectual y moral, en el caso de las alumnas, y técnico e instrumental, en el caso de las docentes. Desde su llegada a España, fueron muy numerosas sus charlas sobre infancia y sobre la necesaria preparación de maestras en educación física, gimnasia, deporte o esculismo. La obligatoriedad introducida por el ministerio de Instrucción Pública de la Cartilla Gimnástica Infantil en las escuelas, un mismo documento dirigido a la formación físico-educativa de chicas y chicos (Cadenas, 1925, 254-255)¹⁷, constituyó, desde su percepción, demasiado militarismo para las niñas; su destino era otro: «La mujer tiene perfecto derecho a recibir una educación física paralela a la del hombre, él para la guerra y ella para la paz (...)» (Cadenas, 1928,7).

¹⁵ La idea de una mujer saludable preparada física y psíquicamente para ser madre cundía en los ambientes intelectuales y científicos. Si Cadenas vio la oportunidad de solventar un problema de debilidad física a través de la educación física y el deporte en todos los grados de enseñanza, autoras consagradas en la maternología como Margarita Nelken reclamaban algo similar con la introducción de hábitos diarios de gimnasia sueca y deporte que hicieran de la niña una niña capaz de «bastarse a sí misma y de ser más que la cortesana o la criada del hombre» (1975, p.122) Ya no bastaba con el cultivo del cerebro, señaló Nelken, sino con «el desarrollo de sus energías físicas» (1975, p.123).

¹⁶ Caballé ha destacado el ambiente intelectual de las mujeres organizadas en torno al Lyceum Club Femenino que compatibilizó feminismo y feminidad como seña de identidad.

¹⁷ «Sin preparación de las maestras, su inflexible interpretación de la Cartilla Gimnástica Infantil lleva a todos los ejercicios una rigidez automática, que, útil para disciplinar ciudadanos que hayan de servir a su patria en día terrible, quita a los movimientos de la mujer la gracia y el arte». (Cadenas, 1925, 254-255).

Iniciada su intensa tarea formativa y divulgadora, en 1926 comenzó a montar cursillos para la formación y perfeccionamiento en educación física de maestras del ámbito rural y urbano, con el fin de que los replicaran en sus respectivas escuelas; organizó viajes formativos con maestras de varias provincias, y exhibiciones de gimnasia, danzas rítmicas y juegos en numerosos centros y normales femeninas. En ese momento había logrado conformar grupos muy amplios de alumnas en Zamora para la enseñanza de la educación física. Cadenas entusiasmaba a quienes admiraban su labor pedagógica de emancipación física y de «formación de niñas fuertes de cuerpo y de espíritu (...) dispuestas al sacrificio y alegres»¹⁸; siempre le acompañó en sus actividades el exaltado aprecio por su sentido de españolidad, en alusión a sus frecuentes declaraciones sobre su fe cristiana y su sentir español.

Razones no le faltó al gobierno de Primo para nombrarla en abril de 1927 vocal para la *Comisión de Educación Ciudadana Física y Premilitar*¹⁹, un organismo creado bajo la supervisión del Directorio civil destinado a valorar futuros proyectos dentro del campo de la Educación Física, la Gimnasia y la formación necesaria para especialistas. Fue allí donde planteó la utilidad de su proyecto de *Sección Superior de Educación Física Femenina* para la formación de las primeras profesoras normalistas (Cadenas, 1928, 11).

Centrada en este proyecto, Cadenas animó tanto al presidente Primo como al ministro Callejo a crear un centro especializado, que denominó *Centro Superior de Educación Física Femenina*²⁰, donde formar a las especialistas para institutos, normales y otros centros, a imitación de la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, destinada a la formación de personal civil del magisterio para propagar la especialidad de Educación Física por todo el país. La cultura física femenina debería ser intelectual, moral y saludable²¹, y Cadenas estaba decidida a sacarla adelante por el bien de la patria: «(...) El Gobierno deberá cuidar de que la mujer no solo practique la educación física, sino que adquiera un contenido teórico de lo que esta clase de educación representa...» (Cadenas, 1928, 15). Con esta advertencia deja claramente expuesta la responsabilidad del Estado con respecto a la formación física femenina, que para Cadenas son parte de los postulados militares primorriveristas de organización, defensa y fortaleza de los cuerpos, aunque Primo se refiriera más bien a los de rasgos viriles. La propuesta llevó implícita la demanda de más y mejor formación femenina, que implicaba una estrategia educativa completa.

¹⁸ Curso de Educación Física Femenina, Arte y Labores, *El Heraldo de Zamora*, 27/05/1927, 2.

¹⁹ La R.O. de 18 de marzo de 1927 la nombra vocal de la *Comisión de Educación Ciudadana Física y Premilitar*, con el fin de reunir iniciativas dispersadas en toda la nación de enseñanzas físicas y gimnásticas.

²⁰ Su diseño, contenido y estructura pedagógica sobre el proyecto nacional de formación en educación física pueden consultarse en la citada *Conferencia*...

²¹ Puede verse en estas declaraciones al periodista como Cándida Cadenas se siente comprometida con esta labor que encaja dentro de una responsabilidad educativa para mejorar la salud, la robustez, el equilibrio orgánico y la inteligencia de las niñas, nunca en oposición al varón: «Crónica. Cultura física femenina», *La Libertad*, 01/07/1927, 1-2. Sobre los aspectos sobre mujeres como ciudadanas y madres, los dos problemas de los que el ejercicio físico debe ocuparte, vemos sus declaraciones en el artículo periodístico: «Curso de Educación Física Femenina, Arte y Labores, *Heraldo de Zamora*, 31/05/1927, 2.

Por tanto, sin rechazar ese destino consagrado a la maternidad, no dejó de utilizar, cuando lo establecía el protocolo, la retórica establecida por el régimen primorriverista, aquella que marcaba un doble destino entre hombres y mujeres, un sentimiento patrio y católico. Pero el lenguaje oficial fue acompañado permanentemente de la apuesta por un rol femenino más destacado en la vida social. Las exhibiciones de sus alumnas ante las autoridades, muy efectistas, encajaban en la lógica de lo marcial, y aquí habría que recordar que la base de la educación física introducida en España y países como Bélgica, Alemania, EE.UU. y Francia había adoptado el sistema comprensivo sueco de Ling, centrado en juegos organizados y gimnasia educativa para desarrollar una actitud postural con fines estéticos, militares, médicos y pedagógicos. Cadenas, conocedora de la gimnasia educativa de Ling, ideó un currículum acorde con la mejor y más avanzada formación para las alumnas, futuras madres y ciudadanas, buscando la mejor capacitación para las que serían formadoras de maestras.

Si bien su proyecto fue desoído por una dictadura que hacía aguas en 1929, al menos podemos destacar que la intención de Cándida Cadenas en su acercamiento a la dictadura no estuvo tanto en justificar sus bases orgánicas y principios ideológicos y políticos, ni fue en ella prioritario fijar, a través de la educación física femenina, una identidad femenina como única verdad natural inamovible. Creyó, sobre todo, en su proyecto nacional escolar de educación física femenina para atender «a la educación intelectual, moral y ciudadana de la mujer para prepararla dignamente» (Cadenas, 1928, 22).

3. Nuevas fuentes para nuevas miradas sobre las educadoras en la dictadura primorriverista

Nos hemos centrado en la primera parte de este artículo en exponer las situaciones de sanciones, resistencias y pactos a las que se vieron abocadas las educadoras durante la dictadura primorriverista. Tras haber ofrecido una relación del conjunto de las docentes sancionadas, y un análisis del comportamiento de las maestras frente a las acciones punitivas, que completa estudios anteriores ya publicados sobre inspectoras y normalistas represaliadas, como fueron las inspectoras Josefa Herrera, Leonor Serrano y Ángela Sempere, y las normalistas Josefa Úriz y Carmen García de Castro (Agulló, 2023) nos hemos detenido en el análisis del caso singular de una profesora de Normal, que nos resulta especialmente relevante por su comportamiento de colaboración con la dictadura.

Llegado a este punto, hemos de precisar que tanto para realizar el mapeo de las sanciones como para explicitar los argumentos esgrimidos para su aplicación así como argumentar en el análisis del caso expuesto, hemos utilizado fuentes documentales de carácter primario y secundario clásicas, documentos oficiales (expedientes disciplinarios o sancionadores, hojas de vida, correspondencia oficial) o Boletines oficiales, artículos en prensa periódica o pedagógica, depositados en archivos, bibliotecas o hemerotecas de carácter institucional.

Estas fuentes se nos presentan como válidas en la explicación del caso de Cándida Cadenas, pero, en el de las sancionadas nos ofrecen una mirada sesgada: la del poder, la del aparato represivo de la dictadura que es quien las incoa y

resuelve. Las declaraciones de las sancionadas se ven matizadas por el miedo, por lo que, en el caso que se recoja su voz, siempre es en un contexto intimidatorio, que nos hace dudar de su veracidad.

Para poder realizar un acercamiento a la realidad de estas docentes, hay que llevar a cabo una profundización cualitativa, lo que nos exige diversificar las fuentes y recurrir a otras, tradicionalmente marginadas o menospreciadas al ser calificadas como subjetivas. La descripción de estas «nuevas fuentes» y de sus posibilidades para conocer las circunstancias personales de las educadoras, es el objetivo de la segunda parte del artículo.

Cabe decir que en la investigación histórico-educativa, hasta fechas muy recientes, el predominio de los paradigmas del estructuralismo y de la historia cuantitativa y económica, han hecho que queden marginados aquellos estudios de carácter cualitativo, que se centran en el estudio de las personas y requieren una aproximación subjetiva.

La renovación de la disciplina en las últimas décadas del siglo XX, influenciada por las propuestas de la denominada «historia desde abajo», de los estudios feministas y de los giros lingüístico y cultural, que han devuelto protagonismo al sujeto, han facilitado la aparición de interpretaciones sobre el universo subjetivo de las «personas de a pie», (Ortiz, 2019, 162) situando al sujeto como objeto del conocimiento. Su revalorización como «portador de un discurso individual plagado de significaciones que le dan sentido a su vida y al mundo que lo rodea» (Miranda, 2016,148) ha provocado el surgimiento de investigaciones histórico-educativas centradas en la persona, que requieren un enfoque idiográfico y cualitativo.

Dentro de este nuevo paradigma, entraría de lleno nuestra propuesta para el estudio de las consecuencias de las sanciones en las biografías personales de las docentes. Para estudiar la compleja subjetividad y el espacio de las emociones, los afectos y los miedos, es imprescindible llevar a cabo una ampliación crítica de las posibilidades de los documentos mediante la utilización de nuevas fuentes cualitativas que, tradicionalmente, han tenido un escaso uso en las ciencias sociales y, por ende, en nuestra disciplina. Entre ellas, han adquirido un renovado impulso las orales y las escritas de producción propia, que denominamos egodocumentos, textos en los que el autor, sujeto o narrador, escribe por sí mismo -o a través de otro-, sobre sus vivencias, sentimientos o pensamientos. En ellos se «desnuda la subjetividad de los autores, su personalidad, proyectos y preocupaciones algunas efímeras y transitorias» (Pasquare, 2013, p. 223).

3.1. Los egodocumentos: fuentes imprescindibles para una aproximación cualitativa.

De este conjunto de fuentes, para el estudio del periodo de la dictadura primorriverista, las orales presentan la evidente limitación del tiempo (Agulló, 2010). En la actualidad, la desaparición o elevada edad de las personas, imposibilitan entrevistarlas para que nos relaten sus experiencias. Ante este obstáculo, sin menospreciar las entrevistas grabadas que pueden ser objeto de análisis y estudio, se nos presentan como destacables los egodocumentos que engloban géneros

como los epistolarios, los diarios íntimos, -que se caracterizan por el secreto, la periodicidad y libertad de su composición-; las autobiografías, y las memorias, capaces de revelar la vida de las personas, al igual que ocurre con otros documentos como biografías, artículos de producción propia publicados en la prensa periódica o profesional, y géneros periodísticos como la entrevista y el reportaje, en los que el discurso opera, invariablemente, «como un referente extratextual de diversa identidad: cultural, social, político, literario, artístico, biográfico, etc.» (Miranda, 2016, 150).

Estas fuentes, al proyectar nuevas miradas, permiten enriquecer los enfoques para abordar el análisis histórico. No hay que obviar que son problemáticas, al igual que ocurre con las tradicionales, y que existen posturas divergentes sobre su valor «desde los que opinan que no merece suficiente confianza, hasta los que creen que es una fuente de introspección que muy pocos métodos de investigación pueden igualar» (Sanz, 2005, 112). Como investigadoras, reconocemos su importancia para captar la subjetividad de sus emisoras, y se nos revelan como imprescindibles para nuestro estudio sobre un ámbito estrechamente relacionado con las emociones y los afectos, que no puede desvincularse del marco político y social en el que emerge.

De este conjunto de egodocumentos, centraremos nuestra investigación en las «escrituras de la necesidad» (Vila y Sánchez, 2018, 8) entre las que destacamos, los epistolarios, -cartas, correspondencia- que se nos han revelado como fuentes sumamente útiles en nuestro trabajo.

Los epistolarios gozan de una larga tradición como fuentes para la historia política, al considerarlos una fuente primaria excelente. No ocurre lo mismo en la historia de la educación, en la que su uso ha sido excepcional²².

En la carta siempre se da un mínimo de dos interlocutores: el escritor o remitente, y el destinatario, cuyo número puede aumentar si el mensaje se dirige a amigos, familiares o forma parte de correspondencia de carácter oficial. Es un producto interactivo (Plummer 2001) porque se escribe en función y condicionado por el receptor, y proporciona información sobre la persona que la escribe y sobre la destinataria. Por ello defendemos que poseen un innegable valor como documento histórico, ya que nos permiten conocer más sobre un personaje en particular, su obra o el contexto y mentalidad de una época determinada, en especial en el caso de las mujeres, sujetos históricos con una mirada, un discurso, una sensibilidad y unos temas que tienen otras complejidades en relación a las de los hombres y que han sido silenciados por el orden impuesto por el sistema patriarcal (Miranda, 2016, pp. 150 y 160).

Además, en numerosas ocasiones su contenido ayuda a corregir afirmaciones y juicios que se habían difundido a través de la documentación producida desde el poder y, en otras, propician la apertura de nuevos campos en los estudios históricos (Mestre, 2000, 21).

Podemos distinguir entre epistolarios de carácter oficial o público, dirigidos a instancias oficiales; y los de carácter privado, emitidos y remitidos por personas privadas.

²² Entre las escasas aportaciones podemos citar la de Raquel Vázquez y Ángel S. Porto (2018, 417-443).

Las cartas que se envían a instancias burocráticas o gubernativas, al poder, permiten un fácil acceso al conservarse en los archivos oficiales -municipales, provinciales y estatales-. Suelen contener denuncias, pedidos, reclamaciones... por lo que nos pueden revelar «miedo frente a las violencias estatales o personales, incertidumbre frente al futuro; el deseo de acceder a bienes y servicios públicos; el pedido de ayuda, de trabajo y de ser integrados; y, finalmente, la escritura trasgresora que denuncia, reclama y demanda de las autoridades» (Ortiz 2019, 174). En ocasiones, estas cartas, pueden no estar incluidas en la correspondencia oficial al ser remitidas como asuntos de carácter privado y proporcionan informaciones que no se recogen en los procedimientos legales.

En el estudio que nos ocupa de las educadoras en la dictadura primorriverista, hemos utilizado la correspondencia que las inspectoras sancionadas Leonor Serrano y Josefa Herrera, intercambian con diferentes instancias educativas y gubernativas, solicitando información o revisión sobre sus castigos para conocer aspectos que afectan a su vida personal. Así, Leonor Serrano se dirige al dictador Miguel Primo de Rivera, solicitándole la revisión de su caso, utilizando argumentos centrados en su vida privada:

Llevo diez meses de destierro, separada forzosamente de mi marido, inspector de Barcelona, de mi hijito y de mi casa ¡Por defender la justicia!... (...) ¡Y para esto se destroza un hogar y una carrera! ¡Porque mi prestigio y mi talento les estorbaba! ¡Para esto emplean la Dictadura! ¡Señor Presidente! ¡Yo no acuso oficialmente a nadie, ni quiero molestar con represalias ni indisciplinas a nadie! ¡Sólo le suplico que me devuelva a mi hogar y a mi cargo inmaculado! La opinión ya me ha juzgado. La historia nos juzgará a todos. Soy la víctima de la Justicia. Piedad y Justicia pide.²³

Josefa Herrera, por su parte, se dirige a María de Maeztu en su doble condición de Asambleísta Nacional, pero también como amiga y directora de la Residencia de Estudiantes en la que estuvo alojada (Vázquez Ramil, 2012, 409). Esta circunstancia hace que la correspondencia oficial revista un carácter singular cuando se dirige a personas que ejercen un cargo político, pero con las que existe un lazo de amistad, más o menos estrecha, lo que hace que se compaginen ambos ámbitos provocando una respuesta oficial, pero con recomendaciones que muestran la existencia de una relación cordial entre ambas:

Escríble usted una carta (no instancia sino una carta) afectuosa y cordial ya que él no tiene la culpa de nada diciéndole que usted no ha pedido su traslado a Mallorca y que en la primera ocasión que se presente desearía usted –ya que ahora se apresta a cumplir obediente la orden- ser trasladada a la población que usted indique. Veo difícil que accediesen al traslado a otra población catalana, pero en cambio podrían enviarla, se me ocurre a mí, a algún sitio que fuese lo

²³ Carta de Leonor Serrano a Excmo. Sr. General Primo de Rivera. Presidente del Consejo de Ministros. Huesca 15 febrero 1927. Legajo 110, Caja 1, Archivo Histórico Nacional.

más próximo a Cataluña. De todos modos, escriba usted al Sr. Suarez Somonte y él procurará atender su ruego.²⁴

Las cartas de carácter privado aportan elementos excluidos del oficial, al describir relaciones y vínculos en el ámbito de la amistad, que nos revelan «la profundidad de los vínculos, el grado de confianza personal e íntima que se establece entre los amigos, el tratamiento que esa confianza permite; la franqueza del lenguaje; los temas que se confían, las reservas que se piden; las discreciones que se descuentan; los sentimientos, las penas, las alegrías que se revelan al calor de la amistad» (Ravina, 2009, 7 -8). Por ello, nos facilitan el acceso a los aspectos más subjetivos, porque «escribir es «ir a la otra persona», «darse» a ella. Es ofrecerle su tiempo, su sensibilidad, sus pensamientos» (Champourcin y Conde, 2007, 19). Por ello, la correspondencia entre familiares y/o amistades, precisamente por su carácter privado, nos permite acceder a los sentimientos, pensamientos y opiniones más íntimas (Ripoll, 2013, 239) tanto sobre sí mismas como sobre personas y acontecimientos que las rodean, bien sea en el presente o en el pasado.

Esta relación con los afectos y el ámbito íntimo, privado, ha convertido la correspondencia en un género cultivado desde tiempos pretéritos por las mujeres, porque les han permitido «no solo expresar, sino construir sus pensamientos y sus sentimientos, construirse una identidad [...] son parte de la construcción reflexiva de la realidad emocional de las mujeres» (López, 2019, 152).

Precisamente la subjetividad y su predominante producción femenina han sido dos importantes condicionantes de su exclusión como fuentes documentales valiosas, lo que ha comportado que no se conserven en archivos oficiales al ser consideradas, hasta épocas muy recientes, como documentación marginal, sin valor para la investigación rigurosa. La falta de custodia y de catalogación en archivos públicos de carácter estatal, propicia una dispersión y una conservación en los privados, sobre todo familiares, que continúa dificultando el acceso y, en consecuencia, su utilización en estudios académicos.

En nuestra investigación, la correspondencia privada nos ofrece datos sobre las circunstancias personales de las autoras o de sus amistades, y nos permite acceder a muestras de sororidad provocadas en circunstancias tan adversas como los traslados de destino, con las consecuencias de trastorno de la vida personal y familiar que conllevan, además de los profesionales. La amistad entre dos inspectoras desplazadas en la dictadura primorriverista, Ángela Sempere y Josefa Herrera, queda de manifiesto en una carta privada que envía la inspectora de Baleares a la de Tarragona:

Mi querida amiga y compañera. Acabo de hablar con el Sr Capó y le comunico que disponga usted del tiempo que crea conveniente. A mi me justificaran haberes hasta el 31 de mayo. Se lo digo para que hagan lo miso ahí con Vd y vayamos acordes. Si no se mueve de Tarragona hablaremos el

²⁴ BC. *Biblioteca de Catalunya*. Barcelona. Fons Alexandre Galí-Josepa Herrera, Caja 19.1. María de Maeztu, «Carta a Josefa Herrera», 30 de abril de 1928.

lunes próximo. Queda de Vd atenta y buena amiga Angela Sempere, inspectora provincial de Baleares²⁵

Así mismo, este carácter íntimo, nos revela las resistencias y maneras de enfrentarse al repudio social. La inspectora Josefa Herrera nos relata cómo le costó un año acostumbrarse anímicamente a las consecuencias del traslado obligado a Baleares:

Sólo una fé sin límites en la justicia y un amor a toda prueba a la obra de la educación pudo salvar nuestro espíritu de un naufragio inevitable. [...] El mal que se nos hacía, era enorme, pero nos esforzamos, sinceramente para reaccionar. La isla es bella y los mallorquines acogedores y afectuosos y ¿cómo no corresponderlos? Sin embargo un año nos fue preciso para curarnos de la herida profunda que se nos había inferido, un año luchando contra el dolor causado por la injusticia, un año batallando para no naufragar en el mar del excepticismo [sic] y del abandono.²⁶

Las cartas se nos presentan, en definitiva, como una fuente documental imprescindible para el estudio de las subjetividades, por ello, nuestra propuesta es la de continuar investigando la dictadura de Primo de Rivera y las mujeres con fuentes clásicas y egodocumentos que nos permitan acercarnos a la subjetividad de sus emisoras, que posibilitan nuevas explicaciones y matizaciones, y elaborar discursos complejos que incluyan las relaciones entre lo individual y lo colectivo.

4. Discusión final

La investigación historiográfica necesita mirar con más profundidad la complejidad del régimen dictatorial de Primo de Rivera, para poder poner en evidencia las múltiples panorámicas en las prácticas pedagógicas y disconformidad de las educadoras. Su estudio exige análisis sobre sus estructuras androcéntricas en relación con sus efectos sobre los avances y retrocesos canalizados en su profesión, autonomía y libertad vital.

Desde ese vínculo hemos iniciado una línea donde las educadoras se muestran disconformes con un sentido de injusticia que les fue impuesto, abordándolo y reaccionando a sus bases impositivas. Pero en la diversidad de escenarios creados en dictadura, hemos avanzado en el estudio de una educadora afín a ella, Cándida Cadenas, que mantuvo la idea de dar una respuesta pedagógica a la discriminación que se ejercía sobre las niñas y educadoras, que para ella se hallaba en la formación recibida en escuelas y normales. Para ello, desde su posición de privilegio y de significación burguesa y profesional como inspectora pactó con la dictadura la gestión social y política de un proyecto de centralización de la formación

²⁵ B.C. Barcelona. Fons Alexandre Galí-Josepa Herrera, Caja 19.2. Ángela Sempere, «Carta a Josefa Herrera», 16 de abril de 1928,

²⁶ BC. Barcelona. Fons Alexandre Galí-Josepa Herrera, Caja 19.1. 1929. Borrador de carta de Josefa Herrera, sin fecha.

en Educación Física pensado para incrementar la preparación de niñas, maestras y normalistas.

En otros artículos nos hemos acercado a las respuestas que dieron las normalistas e inspectoras sancionadas por oponerse al régimen dictatorial, deteniéndonos en sus actividades durante el período de traslado forzoso o separación del cargo, entendiendo que, más allá del componente oficial, debemos conocer las resistencias que contrapusieron a unos castigos considerados injustos. Para poder conocerlas y analizarlas hemos optado por recurrir a la utilización de fuentes documentales diferentes de las tradicionales, entre las que destacan los egodocumentos, que nos permiten conocer las consecuencias que, en el ámbito privado, tanto personal como familiar, tuvieron estas sanciones. De aquí la importancia que otorgamos a la utilización de fuentes que nos permiten captar la subjetividad de sus emisoras, elaborar discursos complejos que incluyan las relaciones entre lo individual y lo colectivo, y hacer evidentes las consecuencias de la aplicación de la variable género a nuestros estudios.

5. Referencias

- Agulló Díaz, M^a del Carmen. (2010). La voz y la palabra de los 'tesoros vivos': fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial, *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 28(2) pp. 157-178.
- Agulló Díaz, M^a del Carmen. (2023). El exilio interior de Leonor Serrano, Josefa Herrera y Ángela Sempere, tres inspectoras sancionadas en la Dictadura primorriverista, *Historia y Memoria de la Educación*, 17, pp. 63-98.
- Aresti, Nerea y Martykánova, Darina. (2017). Masculinidades, nación y civilización en la España contemporánea. Introducción, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 39.
- Bezaniilla Rebollo, Carla. (2022). La «raza campesina»: mujer y ruralidad en los proyectos regeneracionistas durante el régimen primorriverista. In Ortega López, Teresa M^a (ed.), *Mujeres, género y nación en la Dictadura de Miguel Primo de Rivera* (pp. 89-121.). Madrid: Silez ediciones.
- Bonnín i Socias, Catalina. (2002). Les cartes d'Aurora Bertrana a Anna Murià i Agustí Bartra, *Llengua & Literatura*, 13, pp. 327-339.
- Caballé, Anna (2013). *El feminismo en España. La lenta conquista de un derecho*. Madrid: Cátedra.
- Cadenas Campo, Cándida. (1925). Educación Física Femenina, *Revista de Pedagogía*, 42, pp. 254-255.
- Cadenas Campo, Cándida. (1928). *Conferencia en el cursillo de información que sobre Educación Física Femenina que para maestras nacionales de 1^a enseñanza organizó del 23 al 28 de Mayo de 1927 en Zamora*. Zamora: Imp. de Manuel Espías.

- Champourcin, Ernestina de; y Conde, Carmen. (2007). *Epistolario (1927-1995)*, Ed. Castalia, Edición de Rosa Fernández Urtasun.
- Flecha García, Consuelo. (2018). La inspección de primera enseñanza en la España del primer tercio del siglo XX: modelos, contextos y protagonistas, *Historia Caribe*, XIII-33. pp.179-217.
- Hidalgo Álvarez, Roque; Morente Muñoz, Carmen y Pérez Serrano, Julio (2020) *Granada durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). Los retos de la modernización autoritaria*, Granada: Comares.
- López Martín, Ramón. (1987). La Inspección de Enseñanza Primaria en la Dictadura de Primo de Rivera» *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 6, pp. 311-324.
- _ (1994) *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera (I) Escuelas y maestros*, València: Universitat de València.
- López Pérez, Oresta. (2019). Cartas Sororales entre dos mujeres intelectuales: Palma Guillén y Gabriela Mistral. *Revista de Educação Pública* 28(67), enero-abril, Cuiabá, pp. 151-168.
- Marín Eced, Teresa. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Madrid: CSIC.
- Mestre Sanchis, Antonio. (2000). La carta, fuente de conocimiento histórico. *Revista de Historia Moderna* Na 18, pp. 13-26.
- Miranda, Carolina. (2016). Las cartas privadas de Wanda Morla Lynch: entre género discursivo y fuente documental. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 26(2), pp. 148-162.
- Nash, Mary. (2014). Los feminismos históricos: revisiones y debates. In Cenarro, Ángela., y Illion, Régine. (coords.), *Feminismos: contribuciones desde la historia*, (pp.27-50).
- Nelken, Margarita. (1975). *La condición social de la mujer en España*. Madrid: CVS.
- Ortega López, Teresa María. (2022). Haciendo a la mujer española. Antifeminismo y antifeministas en la cultura y la política de los años veinte. In Ortega López, Teresa M^a (ed.). *Mujeres, género y nación en la Dictadura de Miguel Primo de Rivera*, (pp.123-153). Madrid: Silez ediciones.
- Ortiz Bergia, María José. (2019). Cartas públicas: Claves metodológicas y usos históricos posibles. *Protohistoria*, año XXII, n. 3.
- Palacio Lis, Irene. (2003). *Mujeres ignorantes, madres culpables: adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*. València: Universidad de València.

- Pasquare, Andrea. (2013). Redes epistolares e ideario americanista a comienzos del siglo XX. Escritores latinoamericanos en la correspondencia de Unamuno. *Villas Jornadas de Historia de las Izquierdas, La correspondencia en la historia política e intelectual latinoamericana*, CeDInCI / UNSAM, Buenos Aires, p. 223.
- Plummer, Ken. (2000). *Documents of Life 2: An Invitation to A Critical Humanism*, Sage Publications.
- Quiroga Fernández de Soto, Alejandro. (2022). Caudillo Nacional. Propaganda, culto al líder y masculinidades en la dictadura de Primo de Rivera. *Segle XX. Revista catalana d'història*, 15, pp.20-39.
- Ravina, Aurora. (2009). Archivos revisitados: la correspondencia epistolar como fuente para la historia social, *Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social*, 13, 14 y 15 de mayo de 2009, La Falda, Córdoba.
- Ripoll, M^a Teresa. (2013). La correspondencia epistolar, fuente histórica excepcional. Reseña de Cartas de una cartagenera. Josefa Gordon de Jove 1845-1849. Patricia Aristizabal, editora y estudio preliminar. Colección Bicentenario, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, 2012, 277 pp., *Economía & Región*, 7(1), pp. 239-243.
- Robles Sanjuán, Victoria. (2022). Represión y exilio interior de las educadoras en la Dictadura de Primo de Rivera. In Ortega López, Teresa M^a. (ed.). *Mujeres, género y nación en la Dictadura de Miguel Primo de Rivera*. (pp.155-182). Madrid: Silez ediciones.
- Sanz Hernández, Alexia. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales, *Asclepio*, 52(1).
- Vázquez Ramil, Raquel. (2012). *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*, p.409.
- Vázquez Ramil, Raquel y Porto Ucha, Ángel Serafín. (2018). Desde el castillo interior: cartas de María de Maeztu a María Martos de Baeza. *Revista Historia de la educación*, 37, pp. 417-443.
- Vila Tejero, M^a Dolores; Sánchez Santiago, Tomás. (2018). *Delhy Tejero. Los Cuadernines (Diarios 1936-1968)*. León: Eolas Ediciones.
- Viñao, Antonio. (2007). Reformas e innovaciones educativas (España 1907-1939). En el centenario de la JAE, *Revista de Educación*, número extraordinario.