

HIJAS DE ESPAÑA

Vidas y autobiografías de las
intelectuales de la Edad de Plata

EVA MORENO-LAGO

Dykinson, S.L.

HIJAS DE ESPAÑA. VIDAS Y AUTOBIOGRAFÍAS DE LAS
INTELECTUALES DE LA EDAD DE PLATA

Hijas de España. Vidas y autobiografías de las intelectuales de la Edad de Plata

Eva Moreno-Lago

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso escrito de Editorial Dyckinson S.L.

© Del texto: Eva Moreno-Lago

© De la presente edición: Dyckinson S.L.

1º edición: 2021

Editorial Dyckinson S. L.
Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid, España
Internet: <https://www.dyckinson.com/>
E-mail: info@dyckinson.com

ISBN:

Hijas de España.

Vidas y autobiografías de las intelectuales de la Edad de Plata

 *Dykinson, S.L.*

2021

Eva Moreno-Lago

SOBRE LA AUTORA

Eva Moreno-Lago es doctora en Estudios Filológicos por la Universidad de Sevilla y profesora en esta misma universidad. Forma parte del Grupo de Investigación Escritoras y Escrituras (HUM753) donde ha desarrollado sus líneas de investigación: el estudio de las artes escénicas con una perspectiva de género, la historia literaria y cultural femenina de principios de siglo XX en España e Italia, la literatura autobiográfica de las mujeres intelectuales españolas, literatura del exilio; y, también, literatura lésbica. Ha participado en Congresos Internacionales en España, Portugal, Italia, Polonia, Marruecos y Buenos Aires con medio centenar de ponencias en seminarios, jornadas y congresos. Ha editado y coordinado varios libros sobre creación femenina en literatura y arte en las editoriales Arcibel, Benilde y Editorial de la Universidad de Salamanca, y publicado en revistas científicas y capítulos de libros sobre la aportación teatral de Victorina Durán y otras dramaturgas de principio de siglo XX españolas e italianas. Es presidenta de la Asociación Universitaria Estudios de las Mujeres (AUDEM) desde el 4 de octubre de 2018 y directora/ editora, junto con Mercedes Arriaga, de la Revista Internacional de Culturas y Literaturas de la Universidad de Sevilla desde 2017.

*Yo soy una mujer: nací poeta
y por blasón me dieron
la dulcísima carga dolorosa
de un corazón inmenso*

Concha Espina

*A mi genealogía femenina
entre las que se encuentran
las mujeres de mi familia biológica
y las de mi familia académica.*

Índice

INTRODUCCIÓN. VIDAS OLVIDADAS	9
CAPÍTULO 1. LOS NOMBRES DE ELLAS	19
CAPÍTULO 2. MIRADAS DESDE LA INFANCIA, MIRADAS HACIA EL SABER.....	25
Familias típicas vs. hijas excepcionales.....	26
Las lecturas obligatorias	34
La escuela	39
Lecturas que empoderan	45
Chicas raras.....	50
Aprendizas indomables.....	53
CAPÍTULO 3. EL DESPERTAR DEL YO Y SU UNIVERSO ADOLESCENTE	60
Cambios corporales y ritos sociales.....	60
Inquietudes y curiosidades artísticas.....	66
Soberanas de sí mismas: pasear solas.....	70
CAPÍTULO 4. LIBRES Y AUTÓNOMAS: EL AMOR Y SUS CONSECUENCIAS	76
Chicas y chicos: universos inconexos y enigmáticos	76
Parejas, matrimonio y trabajo	79
La ruptura con el matrimonio tradicional	85

CAPÍTULO 5. VIVIR LA PROPIA VIDA: FORMACIÓN Y	
PRIMEROS TRABAJOS.....	96
Autodidactas: una formación no reglada	96
Avances legales vs. restricciones sociales y familiares.....	100
La nueva Eva y el espacio público.....	107
La libertad de viajar	116
Los inicios de una próspera emancipación	119
La recepción de la producción femenina	121
 CAPÍTULO 6. REDES INTELECTUALES ENTRE	
MUJERES: ITINERARIOS E IDENTIDADES FEMENINAS	126
El Lyceum Club	126
Otras redes femeninas.....	134
 CAPÍTULO 7. LAS HUELLAS DE LA INSUMISIÓN	137
 CONCLUSIONES. RELATOS CONECTADOS.....	144
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

INTRODUCCIÓN

Vidas olvidadas

Las vidas de las intelectuales de principios de siglo XX constituyen un conjunto de testimonios sobre el avance de la mujer en estas décadas. Las artistas no fueron casos aislados o particulares, tal y como la Historia nos ha hecho creer. Fueron muchas las que emprendieron el camino de la emancipación y se enfrentaron a diversos impedimentos sociales y familiares. Establecer una conexión entre estas contemporáneas, a través de sus escritos testimoniales (autobiografías, epistolarios, diarios, entrevistas en prensa, y algunos ensayos sobre la situación femenina), permite comprender cómo vio la mujer el mundo y cómo ellas ocuparon ese mundo. De esta forma, se evidencia el esfuerzo que realizó un importante grupo de españolas para romper con los roles sociales y dejar de ser el sexo débil, para poder alcanzar así, una mayor autonomía personal y profesional.

Como bien sabemos, todo conocimiento lo es desde un punto de vista determinado. El que a nosotros nos ha llegado de este periodo, que es el que ahora nos incumbe, es el masculino. No dudamos de su utilidad instrumental para ciertos menesteres del conocimiento; pero es preciso no olvidar que desde él no se ve lo real. Este único punto de vista que nos ha llegado, aunque se haya pretendido universalizar y se nos haya presentado como verdadero, único e invariable, solo ha provocado una percepción sesgada de la historia. Por este motivo, en este estudio se han priorizado los testimonios femeninos, donde ellas mismas analizan sus propias vidas y la situación de la mujer. Esto implica la recuperación de la historia desde la perspectiva y experiencia de las propias mujeres, de las que han intervenido en nuestro pensamiento, en nuestra

cultura, de las que fueron protagonistas de su propia historia y de la de su país.

Interconectar los textos testimoniales de estas intelectuales permite elaborar un sistema de referencia que observa el mundo desde las vidas de las mujeres, desde la experiencia personal y grupal, la experiencia propia y la de otras. Además, al analizar sus características comunes a lo largo de todas las etapas de su vida (hasta la llegada de la Guerra Civil), se podrá sostener la hipótesis de que estas mujeres constituyen un colectivo social que influyó de forma decisiva en el panorama cultural español y que constituyen un movimiento generacional propio. Por lo tanto, nos alejaremos de todas aquellas teorías que sustentan que estas artistas son casos aislados y particulares de nuestra historia cultural y se podrá apreciar el desequilibrio de poder entre los sexos, que dificultó el acceso de las mujeres de principios de siglo a la cultura y a sus posteriores profesiones.

La aplicación de la perspectiva de género en el análisis de estas experiencias se vuelve tan necesaria como urgente porque solo desde esta posición se podrá abordar y transformar una realidad injusta: la exclusión de la vida de las mujeres de la Historia oficial. También, solo desde este punto de vista, se podrá comprender que el saber no es neutral sino que está condicionado por intereses y valores de clases que, además, reproducen pensamientos e ideas sexistas. En la transmisión de este saber se produce una autoperpetuación de lo que ya se ha aprendido quedando muchos puntos ciegos a los que no se quiere mirar.

Los nombres que aparecerán en estas páginas, en mayor o menor grado, abarcarán un gran número de testimonios que nos harán posible una rica y valiosa reconstrucción del mundo social en el que nacieron, crecieron, se desarrollaron y vivieron estas mujeres. Recrearemos vivencias similares entre ellas, demostrando que estas no son experiencias o casos aislados sino costumbres y rutinas de una sociedad. Se trata de documentar cómo se las ha intentado inducir o guiar para que se realizasen como “mujeres” y se las ha calificado como tal poniendo continuas piedras en su camino como intelectuales. Esto creará un contexto común que será útil también para acercarse a otras artistas contemporáneas que se pretendan estudiar en investigaciones futuras. Además, este tipo de textos han sido catalogados como “confesionales”, como si poseer un contenido tan personal y específico le quitase

valor literario a estas obras y, por lo tanto, a sus autoras. Muchas no emprendieron la labor de publicarlas o lo hicieron al final de sus vidas porque hasta entonces no se atrevieron a contar muchas experiencias y sentimientos considerados inapropiados.

Adentrarnos en el análisis de las estrategias que intentaban paralizar la creación femenina y posteriormente desacreditarlas ayuda a comprender mejor nuestro mercado editorial y el de las galerías de arte ya que muchas de estas limitaciones prevalecen actualmente. Las artistas que lean estas páginas pueden sentirse identificadas con sus madres intelectuales, herederas también de muchas de sus luchas, y las ayudarán, tanto a ellas como a toda la sociedad, a comprender cómo todavía hoy existe una desigualdad estructural en el sector del libro (y del arte). Los últimos datos del Ministerio de Cultura sobre 2018 confirman que las mujeres leen más pero publican menos: “Los hombres publican el doble de libros que las mujeres” resumió con este titular el periódico *El País* (H. Riaño, 6 de junio de 2019). Según Laura Freixas (2009) existe actualmente un “mecanismo o filtro inconsciente que privilegia lo masculino y descarta lo femenino” y que impide que muchas escritoras no publiquen sus textos. Sin embargo, en la formación académica relacionada con esta categoría profesional hay mayoría femenina. Todo esto sin adentrarnos, puesto que los datos no lo especifican, en la remuneración por el desempeño de sus oficios que evidenciarían la actual brecha salarial que ha constituido uno de los pilares fundamentales de protesta de la huelga feminista del 8M. Pasado y presente se influyen mutuamente.

Uno de los objetivos esenciales de este estudio es desvelar las historias de la represión patriarcal contra la libertad de las mentes y de los cuerpos, desde la infancia hasta la edad adulta. Indagar en las raíces psicológicas, históricas y económicas de la opresión de las mujeres en todos los ámbitos de la vida ayuda a reconocer e identificar estos mismos patrones que vemos reproducidos en nuestras propias vidas, en las de nuestras madres, nuestras hermanas, nuestras amigas y nuestras compañeras de profesión. Conocer cuáles son las claves educacionales y sociales que llevaron a estas mujeres avanzadas a limitar su producción y desarrollo intelectual y, a la misma vez, qué estrategias elaboraron para liberarse de tan arduo yugo no solo genera referentes, sino que proporciona herramientas para continuar con la lucha por la igualdad en la actualidad. Para ello es necesaria una mirada

interseccional (Crenshaw, 1989) que examine cómo el género, la clase social a la que pertenecen, la religión en la que se educaron, la edad y, también, la orientación sexual son puntos claves que están conectados y que crearon el sistema de opresión en el que vivieron y contra el que lucharon para dedicarse a profesiones intelectuales.

En la vida narrada de estas mujeres se perciben, desde sus infancias, patrones asimétricos de poder, muchos de ellos reconocibles también en nuestro entorno y nuestras experiencias. La literatura del yo (autobiografías, memorias, diarios y epistolarios) nos acerca a sus vidas para conocer nuestro pasado y nos ayuda a entender mejor nuestra propia existencia. En las siguientes páginas se realizará un recorrido por los procesos identitarios de estas autoras que reflejan la construcción de un “yo” que se tambalea entre la aceptación social y la ruptura con el rol asignado. A través de estos escritos se puede transformar el lenguaje binario y jerárquico que separa los significados de lo que supone ser hombre o mujer. Ellas edifican un término medio que, en muchas ocasiones, reconcilia lo masculino y lo femenino que hay en todo ser humano y donde pretenden ubicarse ellas. Sin embargo, serán muchas las contradicciones en las que incurren nuestras autoras al salirse del binarismo de roles utilizando la estrategia “prueba-error”. Son muchos los arquetipos que habitaban en ellas y de los que, a veces, no pudieron desprenderse en su totalidad.

Para analizar los constructos relacionados con la identidad de género se elaborará una cartografía de las primeras etapas de la figura de las intelectuales en la Edad de Plata. Desde los primeros años irán apareciendo testimonios de la relación traumática con sus madres y el anhelo o deseo de tener vivencias similares al padre que representa la autonomía, la independencia y el mundo exterior. Fuerzas como el estado, la familia, la iglesia y la sociedad no toleraban su libertad ni otro tipo de feminidad que no fuese el del “ángel del hogar”. Sin embargo, a ellas les toca vivir en una época de eclosión y cambios respecto a la educación y derechos femeninos a los que se adhieren, a veces, con dificultad y restricciones. Es decir, el contexto histórico español, pese al retraso del país, supuso un periodo de avances y cambios en pro de la emancipación. Se puede apreciar en estos testimonios la evolución de la educación femenina desde principios del siglo

XIX hasta la Guerra Civil, la aparición del feminismo en España y las instituciones que se fueron creando y que supusieron nuevos espacios para el crecimiento intelectual de la mujer, como la Residencia de Señoritas y el Lyceum Club Femenino de Madrid. Un contexto de cambios que fue especialmente relevante para la producción cultural y artística de las españolas.

Estos testimonios constituyen una misma madeja multicolor cuyos hilos son las historias de vida, los recuerdos, la época y las experiencias. Todas probaron en primera persona una misma estrategia patriarcal que se mostraba a través de diferentes mecanismos: la de silenciar y menospreciar abiertamente la creación que se presentaba como una necesidad para nuestras protagonistas. Ellas superaron todos estos obstáculos y consiguieron adentrarse en el espacio público, artístico y literario. Es decir, que ante estas conductas las autoras no van a reaccionar siempre de manera apacible o resignada, sino que se presentan como verdaderos modelos de insumisión. A pesar de esto se ha producido un destierro femenino en la formación y elaboración de nuestra historiografía literaria y artística. La mayoría de los nombres que circularán por estas páginas fueron testigos directos y formaron parte de las tres generaciones claves de la Edad de Plata: la del 98, la del 14 y la del 27. Sin embargo, se ha producido su exclusión de estos grupos literarios y culturales. En la reconstrucción de estas generaciones se ha aplicado una técnica cronológica, experiencial y literaria minuciosa: cuándo y cómo nace, qué miembros, qué obras, etc. Todas estas experiencias se encuentran narradas con todo detalle, desde los diversos testimonios de los propios miembros (masculinos) y, posteriormente, mediante los análisis de los críticos (hombres). Los modos de contarnos este periodo cultural están escrupulosamente seleccionados en función de los intereses del canon.

La construcción de las generaciones, por lo tanto, se ha producido conceptual y teóricamente bajo un orden simbólico patriarcal que ha elaborado una asfixiante red de relaciones e interconexiones que han conformado una tela de araña androcéntrica imposible de traspasar por cualquier grupo minoritario o marginal. La literatura hegemónica ha establecido las características generacionales del 98, del 14 y del 27, el porqué de sus nombres, sus rasgos fundamentales, sus miembros y sus obras más destacadas teniendo en cuenta solo las experiencias y acontecimientos masculinos.

Las teorías desarrolladas por estos estudiosos han sido aceptadas sin discusión, redundando en los imaginarios y prácticas tradicionales y, llegando a mitificar, en las últimas décadas, estos grupos y este periodo artístico de inicios del siglo XX. En estos estudios se ha resaltado la calidad artística del hombre con respecto a sus compañeras y, de ellas, se han seleccionado los elementos y singularidades que han reforzado la dominación y supeditación masculina: las características de esposas, madres o familiares de los miembros de esta generación. Quiere decir que las mujeres coetáneas han sido casi siempre descritas en su relación con los hombres artistas y no en sus relaciones entre sí, con ellas mismas. Así ha sucedido, entre otras muchas, con la escritora Pilar de Valderrama, autora de siete libros, a quien Jorge Guillén, al prologar sus memorias presenta como “personaje de nuestra historia literaria” (Valderrama, 1981: 11) por ser la Guiomar de Antonio Machado. Las imágenes que nos han llegado de estas mujeres estaban construidas desde una perspectiva masculina y androcéntrica que acentúan sus elementos pasivos y que no concuerdan con sus experiencias reales. Las mujeres viven en este espacio teorizado por hombres como desterradas, enajenadas.

Todos estos estudiosos han estado condicionados por una visión androcéntrica que la crítica literaria feminista tiene como objetivo revisar y reconceptualizar. Se aboga por la necesidad de cambiar de óptica y se pretende encarar una nueva propuesta para tratar de reformar los criterios generacionales, elaborando un discurso crítico renovador. Se plantea una revisión de la definición y características generacionales elaborados desde la tradición estética, artística y cultural androcéntrica. Es aquí donde cobra sentido esta puesta en común de las vidas de estas mujeres que pretende trazar estos rasgos comunes para conformarlas como un grupo de creadoras y artistas porque como decía Sócrates: “El secreto del cambio está en centrar toda tu energía, no en luchar contra lo pasado, sino en construir todo lo nuevo” (Llopis, 2015). Por lo tanto, se hace necesario crear todo un corpus de experiencias colectivas que ofrezcan una base teórica para afrontar el estudio y la investigación de todas las intelectuales de la Edad de Plata. Pero para llegar a esto, primeramente, hay que atacar al canon y a la codificación, plantear reformas que afecten al conjunto de ideologías y de pensamientos contemporáneos. En este proceso de reformulación se hace fundamental la investigación de Kate

Millett. Su eje central es el análisis de los contextos sociales y culturales establecidos, pasados y presentes, para, partiendo de ellos, desentrañar las claves literarias feministas. De esta forma se puede comprender que la actuación de estas escritoras y artistas se ha visto obligada a entrar en los juegos y parámetros patriarcales y reproducir, en muchos casos, sus discursos acordes con los intereses del varón.

Teniendo como referencia los debates planteados por la ginocrítica y la crítica literaria feminista, la decodificación de este periodo literario será una vía para superar las tradiciones culturales y revalorizar las obras de las mujeres. Construir una generación donde las voces de las protagonistas se realcen y, a través de sus testimonios, se pueda erigir una imagen de la mujer real de esta época. Un retrato que esté modelado, descrito, enunciado y representado conforme a su ser, su conciencia, su identidad, su pensamiento, su mirada y su perspectiva, es decir, desde la óptica exclusivamente femenina. De esta forma se contribuye al conocimiento de una tradición literaria y cultural existente pero desconocida y se aprende lo que las mujeres de esta movimiento generacional han sentido o experimentado.

Para romper este tendencioso olvido y para enriquecer nuestra memoria histórica, en este estudio se pretende realizar un acercamiento a lo supuso ser una mujer intelectual en este periodo histórico y artístico. Se tratará de vincular a todas las mujeres coetáneas que participaron en la vida cultural de nuestro país a principios de siglo XX. No se han querido contar las vivencias de una forma aislada porque, como María Martínez Sierra dice en su autobiografía:

No es la Historia maestra de experiencia; es, cuando más, compendio de experiencias. Y la experiencia siempre es inútil; si ajena, jamás puede ajustarse a nuestro caso particular; si propia, nunca nos avenimos a reconocer que nuestro caso actual sea repetición de un anterior conflicto (Martínez Sierra, 1989: 53).

Es decir, que existen circunstancias individuales y colectivas, pero las colectivas son la suma del consenso o disenso de las individuales. Para elaborar esta perspectiva, se ha realizado una selección de datos y escritos y, se les ha dado una interpretación

que llevará a construir algo nuevo. Se pretende realizar un análisis sociológico, a través de los textos autobiográficos, de las vivencias, hábitos y costumbres de muchas de estas intelectuales. Por lo tanto, este estudio, recogerá la invitación que Julia Varela ofrece a los nuevos investigadores. Nos adentraremos y profundizaremos en un trabajo que ella comenzó, basado en el análisis de una amplia documentación autobiográfica, con la cual intentó “cruzar sus experiencias vitales con la historia social y la historia intelectual de la España de la época, para así objetivar los factores que favorecieron o dificultaron su emancipación” (Varela, 2011: 13).

Poner en relación las experiencias vitales de estas coetáneas contribuye a establecer directrices objetivas sobre el desequilibrio de poder entre los sexos que dificultó el acceso de las mujeres de principios de siglo a la cultura y a sus posteriores profesiones. También se ahondará en cómo estas mujeres transgresoras tuvieron que romper los roles establecidos sobre la identidad femenina para poder conseguir su emancipación.

Se realizará una trayectoria por la infancia y adolescencia de estas artistas. Este colectivo femenino vivió un periodo histórico difícil, y desde sus infancias sufrieron fuertes desigualdades de género contra las que se rebelaron. Se analizará el peso que la familia y la educación ejercieron sobre ellas. También se examinarán las represiones en este periodo, en relación al modelo de familia en el que cada una vive. En este contexto aparecerán varias diferencias entre unas autoras y otras. No obstante, todas intentaron buscar su propia autonomía, se refugiaron en la lectura y lucharon por una libertad que escapaba de su condición femenina y se asemejaba a la masculina. Se reflexionará sobre la relación de la niña-mujer con la lectura y el poder transformador que esta tuvo en sus vidas, motivo por el cual se censuraba y controlaba los tipos de libros que caían en sus manos.

Posteriormente se realizará una aproximación a su formación y a los primeros trabajos que realizaron. Asimismo, es interesante desgranar la idea sobre el matrimonio y recapacitar sobre el concepto del amor. En concreto, lo importante es descubrir los efectos del enlace conyugal en la dependencia emocional de las autoras con respecto a sus parejas. Se podrán explorar ciertas limitaciones en su autonomía y libertad debido tanto a la dependencia emocional como económica respecto a los hombres.

Algunas de ellas, vieron en el matrimonio un claro peligro para la dedicación a sus profesiones y renunciaron a este sacramento. Otras, en cambio, se casaron, se entregaron al trabajo de amas de casas, y, además, quedaron a la sombra de sus maridos. No podemos obviar, en la trayectoria de todas ellas, la gran influencia que ejercieron instituciones como el Lyceum Club, la Residencia de Señoritas y otras redes de mujeres que fueron estrategias de unión y formación en favor de su emancipación. En estas asociaciones, se proyectan muchas teorías feministas y se evidencia una lucha por los derechos sociales y políticos de las mujeres en los que ellas participaron de forma activa. También se realizará un breve recorrido de sus vidas durante la República parándonos en la Guerra Civil Española y el largo exilio que sufrieron casi todas que supondría otro largo y arduo estudio.

Afortunadamente son muchos los registros que han quedado de estas vidas y de esta “política sexual”, apropiándonos del concepto de Millet. De esta forma, en este estudio se reúnen voces plurales de una colonia de mujeres artistas que nos ayudarán a desterrar estereotipos sobre la producción femenina. El objetivo es conocer más sobre las maestras e intelectuales del primer tercio del siglo XX y realizar una construcción taxonómica del corpus de textos memorísticos femeninos de autoras nacidas entre 1880 y 1920, quienes vivieron en torno a la Segunda República, la Guerra Civil y la posguerra (exilio). Este material permite mostrar una panorámica común en las experiencias de estas mujeres. El propósito es reunir un pasado oculto por la historia, el pasado de las mujeres, para ser lanzado al presente, a un presente que solo podría existir con estas experiencias de vidas que lucharon para conseguir un mundo con más posibilidades formativas y profesionales para la mujer.

Hablemos de ellas. Hablemos de esa necesidad de huir de un camino marcado que continuamente las invitaba, cuando no obligaba, a contener sus capacidades y curiosidades, a reprimir sus emociones y aspiraciones. Hablemos de cómo la sociedad las hacía renunciar a una parte de ellas mismas si se acercaban al mundo de la creación porque “la naturaleza femenina” así lo imponía. Hablemos de su deseo de acudir al arte para empoderarse y liberarse. exploremos qué cuentan estas mujeres de sí mismas. Descubramos la realidad de nuestra propia estirpe.

Este estudio también quiere ser un pequeño reconocimiento a muchas de las que hicieron posible que España progresara y comenzara a abrir las puertas de la igualdad para todas las mujeres que veníamos detrás.

CAPÍTULO 1

Los nombres de ellas

Resulta necesario, desde el inicio, aclarar qué mujeres están presentes en este estudio y con qué textos. Todas ellas comparten una perspectiva similar en la organización de la realidad y, aunque divergen en muchos aspectos, esta visión permite trazar rasgos comunes y, también, características específicas.

Muchas de las mujeres presentes en esta lista se consideran de generaciones diferentes. Entre María de la O Lejárraga, Zenobia Camprubí, Carmen Baroja, María de Maetzu e Isabel Oyarzábal y las más jóvenes, como Carmen de Zulueta o Hildegart Rodríguez distan muchos años. No obstante, todas vivieron durante los años republicanos y se puede apreciar en sus vidas la evolución que experimentó la mujer durante este periodo. Por este motivo se han incluido a todas, para tener un abanico más amplio de experiencias. Examinar en detalle a cada autora sería excesivo. Por lo tanto, solo se ofrecerá, dentro de cada apartado, algunas experiencias significativas y narradas por ellas en algún documento de la “escritura del yo”, dando más importancia a las autobiografías, aunque a veces también se recurrirán a diarios o epistolarios.

Estos documentos testimoniales son muy distintos entre ellos. La mayoría presenta una hibridez entre la autobiografía y la memoria e, incluso, entre el diario y la autobiografía, como es el caso de Pilar de Zubiaurre. Esto señala que en el proceso de creación prima la libertad en la escritura y no se ciñen a los patrones propios del género literario. El resultado es un texto difícil de etiquetar y que dista mucho de los demás. Además, esa diferencia también radica en las personalidades, en la acción y en la diferencia de edad, pero están unidas por el mismo contexto

social y por el mismo fuego interior que consume y devora a las protagonistas y las lleva a narrar sus historias de vida como mecanismo para fortalecerse y desahogarse.

Esta escritura del yo, según Matilde Ras, les sirvió de “válvula”: “¿Hay siempre algo de narcisismo en un diario? Puede ser: un diario es un espejo en que nuestro Yo se refleja. Pero... ¿no es también una válvula?” (Fortún y Ras: 320). Muchas veces tampoco sabían el motivo o impulso que las llevaba a verter en la página en blanco sus propias vivencias. Pilar de Zubiaurre se cuestiona en su diario el extraño deseo que siente por escribir aún sabiendo que los sentimientos y preocupaciones de una mujer no le interesan a nadie y coincide con Matilde Ras en esa necesidad propia por hacerlo:

Llevo varios días sin escribir nada. Hoy tampoco lo haría, si no fuera el deseo y un secreto sentimiento que me obliga a hacerlo. ¿Cuál? ¿Por qué? Qué le importará nunca a nadie estos pensamientos, sentires y afectos de una mujer. Un grano de arena en la gran playa de la humanidad. Será tal vez a mí misma a la única que le interesará. Guardaré mis impresiones y cuando sea una viejecita las repasaré y, con esa melancolía dolorosa e irreparable de las cosas que no pueden volver, viviré mis días actuales en estas líneas que, aun siendo tan sinceras, no serán nunca completamente francas (Zubiaurre, 2009: 247).

Zubiaurre también medita sobre la necesidad de releerse y recordar su propia vida. Sin embargo, reconoce no expresarse honestamente por la amenaza de un futuro lector. Estos textos presentan una capacidad de ahondamiento interior, por lo que se convierten en espejos del alma o como diría Cecilia G. de Guilarte en “pedazos independientes del alma que las escribió [...] capaces de almacenar ternuras y fidelidades, resentimientos y hasta impulsos negativos” (Guilarte, 2012: 83). Todos estos escritos, incluso las novelas memorialistas de Rosa Chacel y los cuentos de Elena Fortún, están dotados de una búsqueda interior. Sus autoras han vertido sus memorias, sus experiencias y gracias a esto podemos profundizar en sus recuerdos y reconstruir un contexto social e incluso familiar común a todas estas mujeres, siendo cada testimonio, en palabras de Rosa Chacel, un botón

de muestra: “tengo que limitarme a lo personal, que, dentro de vicisitudes independientes, puede ser dado como botón de muestra” (Chacel, 1980a: 9).

La muerte de Franco estimuló la publicación de documentos testimoniales, sobre todo, de los intelectuales que habían vivido en el exilio o sufrido algún tipo de represión. Con la transición y la entrada de la democracia se intentaron recuperar las narraciones, libros y testimonios que habían estado vedados por el régimen. Sin embargo, el esfuerzo no fue suficiente. Hasta hace poco se evidenciaba la escasez de estudios sobre el exilio (vacío que se está subsanando con la incorporación de los resultados de investigación del grupo GEXEL) y muchos de estos relatos testimoniales (publicados en los países de acogida) seguían siendo inaccesibles en España. Las grandes perjudicadas fueron, nuevamente, las mujeres, cuyas publicaciones ocupaban un porcentaje minoritario. También mínimos eran los estudios dedicados a sus obras.

En la última década se ha despertado un mayor interés por la recuperación de esas memorias, se han reeditado las que estaban descatalogadas y también se han editado muchas que no salieron a la luz en la Transición pero que estaban escritas con un fin: su publicación. En este sentido hay que destacar la gran labor de recuperación y reedición que está realizando la Editorial Renacimiento. Gran parte de este cometido se ha centrado en la producción artística y en los estudios de escritoras, creadoras e intelectuales de la Edad de Plata, tanto es así que en 2020 se le concedió el premio Meridiana a Christina Linares.

Para el presente libro se ha elaborado una lista de autoras y obras que son las que constituyen el corpus de este análisis. Se trata de la puesta en común de 31 mujeres y 48 obras. Conscientes de la multiplicidad y ambigüedad que producen los géneros del yo se ha construido un armazón donde se ha dado prioridad a los textos autobiográficos, memorias y diarios. No preocupa establecer límites dentro de los diferentes géneros de la literatura del yo¹. Lo que interesa en este estudio es acercarnos a los escritos que realizan una inmersión en los aspectos más íntimos, pese a que muchos de estos documentos presenten una escritura

.....
1. Para profundizar en las características formales entre memoria y autobiografía, que son los que más confusiones generan, véase, entre otros, Céspedes Gallego (2006), Ledesma (1999), Weintraub (1991) y Caballé (1995).

híbrida. Sin embargo, no se podido abarcar la totalidad de obras de estas características publicadas hasta la fecha. Con la creación de este corpus se ha intentado generar una aproximación a los textos pertenecientes a la escritura del yo que se conservan de las mujeres de la Edad de Plata, siendo conscientes que el listado está inconcluso.

Otros escritos testimoniales no citados en este apartado pero que completan la lista de las intelectuales de este periodo histórico son: Sara Berenguer (1919-2010): *Entre el sol y la tormenta. Treinta dos meses de guerra (1936-1939)*, Margarita Nelken (1894-1968): *En torno a nosotras (diálogo socrático) (1927)*, Concha Espina: *Esclavitud y libertad. Diario de una prisionera*, Carlota O'Neil: *Una mujer en la Guerra de España (testimonios de la Guerra Civil)*, Matilde de la Torre: *Mares en la sombra*, Victoria Kent: *Cuatro años en París y De Madrid a New York*, Pilar Millán Astray: *Cautivas. 32 meses en las prisiones rojas*, Carmen Martel: *La guerra a través de las tocas*, Silvia Mistral: *Éxodo. Diario de una refugiada española*, Josefina Carabia (1908-1980): *Crónicas de la República: del optimismo de 1931 a las vísperas de la tragedia de 1936*, Luisa Carnés (1905-1964): *El eslabón perdido y De Barcelona a la Bretaña Francesa. Memorias*, Rosa Chacel: *Alcancía. Ida, Alcancía. Vuelta y Alcancía. Estación Termini* y Pilar Duaygües: *Querido diario: hoy ha empezado la guerra*, María Casares (1922-1996): *Residente privilegiada*, Tere Medina-Navascués (1924-2009): *Sobre mis escombros. Estampas de la guerra civil española y Memorias de exilio. La vida cotidiana de los primeros refugiados españoles en México*, entre otras.

También se han incluido algunos testimonios presentes en entrevistas, algunos ensayos escritos por algunas de las protagonistas que evidenciaban ciertos aspectos que vivieron como *La rebeldía sexual de la juventud* de Hildegart Rodríguez y algunos epistolarios publicados en los últimos años. La lista de autoras y obras estaría constituida por:

- Carmen Baroja (1883-1950): *Recuerdos de una mujer de la generación del 98*;
- Carmen Conde (1907-1996): *Por el camino, viendo sus orillas (I, II, III)*, *Empezando la vida: memorias de una infancia en Melilla (1914-1920)* y *Epistolario* (con Ernestina de Champourcín);

- Carmen de Zulueta (1916-2010): *La España que pudo ser y Caminos de España y América*;
- Cecilia G. De Guilarte (1915-1989): *Un barco cargado de...*;
- Clara Campoamor (1888-1972): *El voto femenino. Mi pecado mortal y yo y La revolución española vista por una republicana*;
- Concha Méndez (1898-1986): *Memorias habladas, memorias armadas*;
- Constanza de la Mora (1906-1950): *Doble esplendor*.
- Delhy Tejero (1904-1968): *Los cuadernines (Diarios 1936-1968)*;
- Dolores Ibarruri (1895-1989): *El último camino y Memorias de "pasionaria"*;
- Dolores Medio (1911-1966): *Diario de una maestra*.
- Elena Fortún (1886-1952): *Oculto sendero y El camino es nuestro*;
- María de la O Lejárraga (1874-1974): *Gregorio y yo y Una mujer por caminos de España*;
- Ernestina de Champourcín (1905-1999): *La ardilla y la rosa (Juan Ramón en mi memoria) y Epistolario* (con Carmen Conde);
- Federica Montseny (1905-1994): *Mis primeros cuarenta años y La indomable*;
- Irene Falcón (1907-1999): *Asalto a los cielos. Mi vida junto a Pasionaria*;
- Isabel García Lorca (1909-2002): *Recuerdos míos*;
- Marga Gil (1908-1932): *Marga. Edición de Juan Ramón Jiménez*;
- Isabel Oyarzábal (1878-1974): *He de tener libertad*;
- Jeanne Rucar (1908-1994): *Memorias de una mujer sin piano*;
- Margarita Xirgu (1888-1969): *Epistolario*
- María Campo Alange (1902-1986): *Mi atardecer entre dos mundos. Recuerdos y cavilaciones y Mi niñez y su mundo*;
- María de Maetzu (1881-1948): *María de Maetzu: una antología de textos*;
- María Teresa León (1903-1988): *Memorias de Melancolía*;
- María Zambrano (1904-1991): *Delirio y destino*;

- Matilde Ras (1881-1969): *El camino es nuestro y Diario*;
- Mercedes Formica (1913-2002): *La infancia y Memorias*.
- Pilar de Valderrama (1892-1979): *Sí, soy Guimar: memorias de mi vida*;
- Pilar de Zubiaurre (1884-1970): *Evocaciones. Artículos y diario (1909-1958)*
- Rosa Chacel (1898-1994): *Desde el amanecer, Acrópolis, Barrio de Maravillas, Memorias de Leticia Valle y Alcancía*;
- Victorina Durán (1899-1993) con *Así es y Sucedió*;
- Zenobia Camprubí (1887-1956): *Diario de juventud, escritos y Vivir con Juan Ramón*;

Señala Begoña Cambor Pandiella (2010) que existen algunas características comunes a todas ellas: la autobiografía, la historia personal sumada a la colectiva, la memoria, el fragmentarismo, y el discurso de frontera, debido a que las autoras comparten unos avatares similares: educación, vivencias infantiles y bélicas y el posterior exilio. Será especialmente la dislocación del exilio lo que llevará a un autobiografismo comprometido con su tiempo histórico, pero no por ello olvidan una perspectiva individual en la que predomina el recuerdo de niñez, su propia formación y su evolución como escritoras. En muchas ocasiones, la búsqueda de relevancia se relaciona con un compañero masculino que les da notoriedad (María Teresa de León o Zenobia Camprubí) por lo que, a pesar de su papel trasgresor como autoras y protagonistas de sus escritos, su visión está condicionada por esa figura masculina a la que apoyan².

2. María Teresa León se llama a sí misma “cola de cometa”, aludiendo a su posición en segundo plano con respecto a Rafael Alberti y otras “mujeres sombra” de la generación fueron María Lejárraga y Zenobia Camprubí.

CAPÍTULO 2

Miradas desde la infancia, miradas hacia el saber

Para las mujeres nacidas en el primer tercio del siglo XX adentrarse profesionalmente en el mundo de la creación suponía enfrentarse a todas las dificultades sociales y familiares que atentaban contra su libertad. El modelo de familia española, herencia del Antiguo Régimen, se basaba “en el matrimonio y con una nítida separación de papeles sexuales” (Vázquez de Prada, 2005: 122). Se instaba, a través de la educación de la mujer, a seguir emulando el ideal del ángel del hogar, que se estableció en el XVIII, y a rechazar cualquier otro tipo de vida que no fuese la dedicación plena a su familia. De esta forma, todo desarrollo profesional, cultural, social y, en definitiva, cualquier actividad que se saliera del ámbito privado de la familia, estaba considerado una amenaza social, desestabilizadora del sistema tradicional que, además, impulsaba una moralidad perjudicial para la educación de los hijos.

Por este motivo, todas las niñas que poseían un afán de novedad y conocimiento y que desarrollaban su curiosidad, contrastaban con el prototipo de “niña modelo”. Estas chicas, diferentes al resto, tenían que ser corregidas por sus familias. En todas las autobiografías se reflejan los dolorosos enfrentamientos a las restricciones familiares, que les impedían realizar lo que ellas deseaban. Las limitaciones que experimentaron estas mujeres intelectuales difieren mucho entre ellas. Son muchos los factores que entran en juego cuando abarcamos el primer periodo de sus vidas. Las condiciones en el proceso de aprendizaje de estas niñas varían según el tipo de familia en el que habían nacido,

influenciadas por factores demográficos, económicos, sociales, culturales y mentales. Por ello es de primordial importancia analizar el estudio de las mentalidades y comportamientos, no solo de ellas cuando eran niñas, sino también las actitudes de los otros miembros de la familia hacia ellas.

FAMILIAS TÍPICAS VS. HIJAS EXCEPCIONALES

La organización de la vida familiar en la España, a finales de siglo XIX y principios del XX, estuvo marcada por ciertas mutaciones de tipo económico e ideológico. Los cambios socioculturales que se estaban produciendo originaron transformaciones en las tradiciones y costumbres familiares, sobre todo se cristalizaron en mayores progresos de la educación y en el *status* propio del niño y de la niña, pero que solo afectaron a las clases sociales medio-altas. Pese a la gran diversidad de estructuras familiares en el territorio español³, había ciertas pautas comunes con respecto al niño y con respecto a la niña, al papel de la madre en la educación de sus hijos e hijas (según consideraban los especialistas: intelectuales, médicos y novelistas) y al papel del padre como jefe supremo de la familia. El modelo familiar en el que más se percibieron estos cambios, fue, por su puesto, en las clases de élites y de la burguesía (Borrás, 1996: 27-32).

Como señaló Miró, en el estudio preliminar de su antología (1999), una de las características de estas intelectuales es su origen social. Salvo excepciones⁴, pertenecían a familias de la burguesía media y alta, con un capital cultural elevado. Las autoras suelen

3. Aunque referirse a las tipologías familiares en España es un tema complejo por varios motivos, José María Borrás aúna de forma genérica los dos tipos de familias más comunes. Por un lado la troncal, que era rural y se componía por dos o tres generaciones que convivían en la misma casa. Mientras que la familia nuclear era más bien urbana, y se componía, por lo general, de la pareja con los hijos (Borrás, 1996: 24).

4. Lucía Sánchez Saornil, Luisa Carnés, Dolores Ibarruri y Federica Montseny, entre otras. Dolores Ibarruri describe su origen obrero a través del malestar que le producía ver a su padre anciano realizando trabajos pesados: “Yo no he olvidado nada. Y entre los dolorosos recuerdos de una infancia triste y de una adolescencia sin ilusiones, vive el recuerdo de mi padre anciano trabajando en la mina Justa, en la limpieza y recogida de la chirta arrastrada por las lluvias de los terraplenes o por el agua de los lavaderos de mineral” (En Sorel, 1989: 9).

mencionar la profesión de sus padres, que desempeñaron altos cargos o procedían de familias con títulos nobiliarios, y también describen sus ideologías políticas como influencia directa en la educación recibida en sus casas, algunos más afines al liberalismo universal y otros al conservadurismo clerical. Recalcan el peso paterno, por una parte, porque ejercieron una fuerte autoridad sobre ellas, “Desde niña, desde muy pequeña le habían zarandeado bien con aquel padre militar” (León, 1977: 17), expresa María Teresa León, y por otra, porque sus profesiones las hicieron cambiar de lugar de residencia durante su infancia, como es el caso de Carmen Baroja, Zenobia Camprubí, María Teresa León, Carmen Conde y Rosa Chacel, entre otras.

La superioridad y el dominio masculino estaban muy presentes en la figura paterna que, en muchas ocasiones, transfería su conducta profesional (sobre todo aquellos que ocupaban cargos militares o de prestigio) a su imperio hogareño imponiendo una clara jerarquía. Un ejemplo lo narra Victorina Durán que afirma que: “Don José también tenía un genio muy fuerte, armaba un “no te menees” por cualquier cosa. Creo que tomaba a la familia como si fuese su ejército. Después del terremoto se le pasaba en seguida y se quedaba tan tranquilo” (Durán, *Sucedió*: 45)⁵. Los adjetivos que suelen ajustarse a la descripción de esta figura son los de frialdad, fuerza, dureza, severidad y poder creando un fuerte contraste con la definición e imagen de lo femenino.

Además, el espíritu emprendedor del cabeza de familia haría que ellas se identificaran con esa personalidad activa y decidida, en contraposición al carácter pasivo y conformista de las madres. Pilar de Valderrama manifiesta que: “El entrañable cariño y compenetración que sentía por él provenía de la gran afinidad de nuestros temperamentos, afinidad que se iba acentuando con mi crecimiento [...] cada vez me parecía más a él en carácter y fisonomía” (Valderrama, 1981: 25). Como sostiene Arriaga (2001) remontarse a una genealogía paterna, significa reclamar para sí el acceso al mundo de las palabras, al mundo de la vida pública y, en definitiva, al mismo mundo al que pertenecen otros escritores. La línea patriarcal, a través de la cual las autoras cuentan cómo han

5. Las citas que aparecerán de las tres autobiografías de Victorina Durán (*Sucedió*, *El Rastro* y *Así es*) estarán sacadas de los manuscritos originales que se conservan en el archivo del MNT por haber trabajado con ellos minuciosamente durante los últimos cinco años.

llegado a ser lo que son, es explícita en muchos textos. María Teresa León también expresa este mismo sentimiento: “Me gustaba salir con mi padre [...] Éramos tan felices cuando nos íbamos juntos a conquistar el mundo... Decían que nos parecíamos” (León, 1977: 79), Victorina Durán sostiene que “heredé de mi padre muchas cosas importantes” como la confianza en sí misma, su simpatía y su fuerte carácter (Durán, *Sucedió*: 71) e incluso Concha Méndez equipara su inquietud a la de su genealogía masculina: “Mi carácter aventurero lo relaciono con las vidas de mi bisabuelo, mi abuelo y mi padre” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 25).

Sus madres se amoldaban a las creencias de sus maridos y se mantenían al margen de los pensamientos políticos. Siempre las recuerdan ocupándose de los quehaceres domésticos “angustiada por las dificultades de la vida, afrontando, en el invierno implacable, las faenas caseras; soportando los desmanes temperamentales de mi padre que estallaban sin motivo” (Chacel, 1972: 111) o cumpliendo su misión de reproducción: “cada vez que pienso en ella, la veo criando un nuevo niño” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 37). Las madres representan su modelo más próximo y constituyen su primer acercamiento a “lo femenino”. Estas niñas son conscientes de la fragilidad de sus madres y son testigos de su sometimiento y sumisión: “mamá era más frágil, más delicada que yo y hasta cierto punto también más ignorante” (Campo Alange, 1990: 70). Frente a esta actitud muestran una gran incompreensión que las hará separarse ideológicamente de ellas, rechazando el mundo frágil y doméstico de la madre: “No tiene nada en común con su gente; sobre todo con su madre” (Conde, 1986, V.1: 42), declara Carmen Conde de sí misma.

Frente a esta actitud que producía un sentimiento de repulsión en sus hijas, su cara amable, cálida, tierna y emotiva conseguía embelesarlas. Esta era una de las facetas que más conmovían a las pequeñas porque les permitían superar cualquier adversidad con agrado, entusiasmo y esperanza; una conducta que solía contrastar con la actitud paterna. Uno de los testimonios más ferviente que nos han llegado a este respecto es el de Mercedes Formica donde, en su relato *La Infancia*, describe con gran admiración la filosofía con la que su madre afrontaba los problemas y contratiempos:

Mi madre tenía la alegría de vivir y mi padre, la tristeza de vivir. Por ello mi madre fue capaz de experimentar la

felicidad en medio de sus amarguras, mientras mi padre no conoció aquel sentimiento, a pesar de que lo tuvo todo para ser dichoso.

Mi madre era valiente, de un valor moral admirable. Afrontó la pobreza y las tribulaciones y superó las peores circunstancias sin perder el buen humor. Así se mantuvo a lo largo de toda su vida. En la adversidad, durante la revolución, en su agonía y en su muerte. Nunca le conocí un gesto agrio y siempre tuvo, a punto, la sonrisa. Carecía de ambiciones materiales.

-Hay tanta felicidad en un vaso de agua – solía decir- (Formica, 1987: 40).

Ellas asocian las virtudes femeninas de las personas de su alrededor a la dulzura, a ejecutar las tareas del hogar y al silencio. Las mujeres no expresaban sus emociones porque no les estaba permitido protestar o quejarse frente a una situación que les disgustaba. Ante el padecimiento y malestar había que callar y sacar una sonrisa o poner buena cara. Esto formaba parte del rol de sacrificarse por los demás: colocar el padecimiento masculino, que sí se enuncia y era escuchado por todos los miembros de la familia, por encima de las “niedades” femeninas. El retrato que Mercedes Formica hace de su hermana María Luisa, acercándola a la perfección, coincide con esta imagen: “María Luisa era dulce. Siempre sonreía. Tenía el color de la miel. Nunca se disgustaba. Parecía una madrecita. [...] Sabía coser camisitas para las muñecas, dibujar y guisar” (Formica, 1987: 17-20).

Otro de los papeles maternos muy presentes en los textos autobiográficos es la transmisión de la educación de sus hijas e hijos, tanto la intelectual, puesto que muchas aprendieron a leer con ellas antes de ir al colegio, como la moral e ideológica, que Carmen Conde recuerda mediante la narración de los denominados “ejemplicos” y es consciente “de cuánta moral forjaron” (Conde, 1983, v.2: 146). Pese a la discrepancia que existe entre sus vidas y la de sus madres, las niñas son conocedoras de su sacrificio y su dedicación “vivía pendiente de mí y hasta de mis pensamientos” (Conde, 1983, V.1: 25) y, a la misma vez, se compadecen de ellas: “Esa mujer a la que vulgarmente se llama “mujer de su casa” es, creedme, una mártir: sin premios, sin propagandas, sin más elogios que el seco reconocimiento de que cumple con su deber” (Conde, 1983, v.2: 108). La admiración que sienten por la labor realizada por sus madres les genera una gran confusión, por un

lado, rechazan en sus vidas esa conducta de sometimiento, y por otro, les gustaría parecerse a ellas pero modificando ese modelo de femineidad: “Yo quería ser igual que mi madre, pero tal como yo *creía* que mi madre *debía* ser y podía ser. No frágil y femenina y llorosa, sino majestuosa, fuerte, intrépida. Y ella no había sido así nunca” (Chacel, 1972: 111-112).

Las escritoras, desde niñas, ven a las mujeres de su alrededor inferiores a los hombres, no solo física sino también intelectualmente. Por este motivo, también rechazan algunos rasgos de sus abuelas asociados a lo femenino, en el caso de Rosa Chacel, la ignorancia y la incultura. Narra que no podía soportar sus expresiones erróneas: “decía *canelón*, en vez de *canalón*; decía, *por cima de*, en vez de *por encima de*. Cuando decía estas cosas yo la miraba y ella sentía que habíamos chocado” (Chacel, 1972: 252). Además, se evidencia en este fragmento “el silencio de las mujeres”, como lo denomina Anna Santoro (1997), es decir, un lenguaje que no se produce a través de palabras y no es apreciado por el patriarcado. La comunicación se ocasiona a través del cuerpo, por gestos o, en este caso “de mirada a mirada”, hablando con sus propios actos.

La imagen más común de las abuelas corresponde con la que describe Isabel Oyarzábal: “una señora recia, ya mayor, que rara vez salía de casa, salvo para ir a la iglesia. Siempre iba vestida de negro pues no había abandonado el luto por la muerte del abuelo, acaecida muchos años antes” (Oyarzábal, 2010: 35). Por lo tanto, constituían para las niñas un modelo de feminidad muy lejano en el tiempo con cuyas costumbres no se identificaban. Sin embargo, cuando eran mujeres cultas, que se cuentan como raras excepciones, producían un gran apego y una gran admiración de sus nietas. Es el caso de Zenobia Camprubí quien consideraba a su abuela una de las figuras más importantes de su vida y aunque solo tenía ocho años cuando fallece la tendrá muy presente al evocar su niñez: “El recuerdo favorito de mi infancia es mi abuela y la habitación que compartía con ella” (Camprubí, 2015: 160). Además, la mencionará en muchos momentos, reconociendo la gran influencia que tuvieron sus enseñanzas y lecturas en sus quehaceres y decisiones dedicándole un relato titulado *Grandmother*⁶ lleno de palabras de agradecimiento: “Abuela,

.....
6. Relato inédito, manuscrito en inglés (Arch 9, G-2, #41), recogido de *Diario de juventud. Escritos. Traducciones*.

¿fue la extraordinaria cualidad de tu encanto la que me ha seguido durante toda mi vida con tanta fuerza?” (Camprubí, 2015: 159).

También Victorina Durán presenta una situación diversa. Su familia no se corresponde con el modelo tradicional. Vivía con su abuela Encarnación, su tía Leonor y su madre Genoveva, en una familia de bailarinas, pues su madre, su abuela y bisabuela fueron bailarinas de punta en el Teatro Real. Su padre, no vivía con ellas, excepto algunas temporadas. Cuando Genoveva se casó, a sus 30 años, no dejó de trabajar, que era lo habitual en 1899. Sin embargo, el testimonio de Durán describe que las temporadas en la que su padre decidía vivir con ellas, Genoveva dejaba el teatro. Socialmente pertenecía a dos tipos de familia muy distintas. Por un lado, su familia materna, una familia de mujeres artistas y trabajadoras, que no cumplían con la imagen del ángel del hogar. Aunque eran bailarinas que trabajaban para un público pudiente y muy selecto, ante la sociedad eran mujeres de una moralidad dudosa, porque disponían de más libertad que el resto. Se relacionaban con todo tipo de artistas internacionales, influenciándose de otras culturas menos conservadoras que la española, y además, gozaban de algo que casi ninguna mujer podía tener: independencia económica. Todo esto, hacía que las mujeres con la que convivía Victorina, fuesen mujeres atípicas, mucho más modernas que el resto de las madres de sus compañeras de generación, y con una forma de vida más liberal. También por este motivo recuerda a su abuela como una heroína con muchas aventuras escénicas que narrarle, un prototipo femenino que se distanciaba mucho de las mujeres de la familia de sus contemporáneas.

Con los modelos maternos y paternos empieza a producirse un conflicto de identidad en estas niñas, entre lo que se les exige, ser como la madre y lo que ellas son o quieren ser, similar al padre, como bien manifiesta Rosa Chacel: “Yo sabía que mi madre era perfecta; tenía todas las habilidades, sabía de todo: era tal como yo *quería* ser, tal como *debía* ser. Mi padre era inaguantable, violento, disparatado; tal como yo *era*: reconociéndole también ciertos valores, que también me reconocía en mi misma” (Chacel, 1972: 41). El cuidado y la faceta amorosa son los dos aspectos que más adoran de sus madres pero no acaban de entender el porqué la sensibilidad y lo emocional está ligado a la subordinación y a la inactividad profesional.

El padre idealizado en la infancia se transformará en la época de madurez en el principal opositor a las aspiraciones de libertad de muchas de las escritoras. Es el caso de Concha Méndez que cuenta cómo su padre destrozó con un cuchillo un retrato suyo pintado por Maruja Mallo “lo que no pudieron hacerme a mí, se lo hicieron al cuadro” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 61), tras haber huido de casa a Inglaterra y Argentina. Cuando vuelve a encontrarse con él, en la boda de una de sus hermanas menores, no le dirige la palabra: “estaba como el típico padre español que con una mano se retuerce el bigote y a la vez está “mirándote feo” -como dicen en México” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 87).

El rechazo que les genera el modelo de feminidad materno hará que, en algún momento de sus vidas, se alejen de sus madres, que siempre esperaron que ellas reprodujeran el arquetipo social del ángel del hogar: “¿Por qué soñaste tanto conmigo, madre? Sentí que me considerabas tu fracaso. ¡Adiós ilusión de una hija perfecta! En un momento yo tuve que elegir entre tú y el mundo, y elegí el mundo. [...] Yo no supe alejarme de ti sin lastimarte” (León, 1977: 124). En las madres aparece un sentimiento de decepción que se produce cuando sus hijas no siguen su doctrina y adoptan un camino muy diferente al resto de las chicas. La misma Rosa Chacel reproduce las palabras de frustración de su madre: “Esta hija mía... me da miedo que le metan tantos humos en la cabeza y, al mismo tiempo, todo lo suyo es tan fuera de lo corriente... ¡Todo! Porque mira que yo la eduqué, bien, como le corresponde” (Chacel, 1993: 90). Este desánimo materno viene ante la férrea creencia de que solo existe una forma de ser mujer aceptado por la sociedad, el resto de alternativas serán duramente castigadas y rechazadas y ellas, por lo tanto, habrán fracasado en su misión de educadoras y transmisoras del sistema patriarcal.

Las niñas presentan un fuerte desprecio ante los prototipos femeninos y la conducta que conlleva: la cursilería, la cultura de salón, la trivialidad, lo inauténtico, etc. Como sostiene Rosa Chacel: “yo no tuve nunca el deseo de ser santa”, “Mi rechazo, mi desprecio por lo blando, por lo femenino impotente, que en aquel momento aparecía en mi tía” (Chacel, 1972: 72 y 55).

Muestran una rebeldía frente a los modelos tradicionales de educación femenina impuestos por el catolicismo y buscan otros modelos de mujeres de los que se sentían orgullosas: “Yo les grité [a las monjas del colegio]: Mi tía fue la primera mujer de España

qué estudio en una universidad?” (León, 1977: 67). También fueron testigos de otros nuevos modelos de mujer que estaban surgiendo con el nuevo siglo y que, como describió Elena Fortún en su novela autobiográfica, se produjo una fuerte identificación con ellos:

Una era morena, llevaba el pelo cortado como un hombre y pegado a la cabeza como mi hermano Ignacio, pero su cabecita era pequeña y redonda, los ojos grandes y aterciopelados y los labios muy rojos... Su traje era lo más original y envidiable... Chaqueta gris con solapas como la de cualquier hombre... camisa de seda, falda corta y ajustada... Algo insólito en los primeros años de este siglo [...] – Mira un chico con los labios pintados... Arrea, qué tipo [...] Yo sentía una ofensa personal en aquellas miradas [de la familia], y sobre todo en aquellas palabras. Yo las admiraba y las adoraba desde su perfume sobrenatural hasta las puntas divinas de sus dedos. En su mirada había algo nuevo e incomprensible para mí. [...] La morena sacó una pitillera del bolsillo de la chaqueta, ofreció a la otra y encendió una cerilla... ¡Fumaban! Todo en ellas era delicioso, encantador, distinto a todos y a todo, como si fueran de otra raza, de otro mundo inquietante y pasmoso (Fortún, 2016: 80-84).

En las autobiografías masculinas de sus coetáneos (Rafael Alberti, Luis Buñuel, Francisco Ayala, Santiago Ontañón, etc.), la red familiar no ocupa un lugar tan destacado, ni la de su periodo infantil ni la de la edad adulta, como expresó dolida la esposa de Luis Buñuel en sus memorias: “En su libro Luis no dice nada de su familia, o casi nada” (Rucar, 2016: 237). Carolyn Heilbrun lo justifica porque socialmente la identidad de las mujeres ha sido siempre cifrada en relación al hombre (hijas, hermanas, esposas y madres) y queda, marcada por esta subordinación impuesta (Heilbrun, 1994: 28). Pero también, la presencia de otras personas en la narración autobiográfica que no son solo parientes, sino simplemente amigos, compañeros, conocidos etc. se enmarca en el valor relacional que las autoras dan a sus vidas, donde el yo-para-mí, cuenta poco y cede el paso al yo=nosotras, que recoge

7. Habla de María Goyri que, oficialmente, fue la segunda alumna de Filosofía y Letras en una universidad española.

en sí los rasgos existenciales del reconocimiento y la reciprocidad (Arriaga, 2001: 56).

LAS LECTURAS OBLIGATORIAS

Muchas de estas mujeres intelectuales estuvieron influenciadas, en esta primera fase de sus vidas, por una moral caracterizada por un puritanismo exagerado, una tremenda represión sexual y una infravaloración de la mujer. Adquirieron una socialización primaria, dentro de su familia y en la escuela, basada en los moldes tradicionales (Varela, 2011: 23-33). Pertenecer al selecto círculo social de la élite implicaba aprender y reproducir un tipo de conducta, que creaba un sentido de la diferencia entre esta minoría acomodada y las demás clases sociales. Además, se imponía a cada miembro la identidad que le correspondía y su utilidad en la sociedad. Se inculcaban, desde el nacimiento, unas rigurosas pautas morales, indispensables para lograr el desenvolvimiento formal de las relaciones humanas dentro de la sociedad. Esta obsesiva persecución de los ideales de conducta de los ciudadanos, se muestra en el auge de los manuales de urbanidad o de buenas maneras que, durante el siglo XIX y bien avanzado el XX, proliferaron entre las clases medias y altas de la sociedad. Estaban elaborados desde una concepción aristocrática, cuyo interés era la construcción y conservación de una sociedad que diferenciara a sus miembros para proteger a esta minoría acomodada en su lugar privilegiado. Inglaterra y Francia, fueron los pioneros en la producción y difusión de estos textos⁸, no solo en Europa, también en las naciones americanas, de nueva creación, donde estos reglamentos sirvieron para mejorar el nivel de civilización. Otro instrumento muy poderoso en este proceso de difusión de modelos fue la novela, donde la censura repudiaba todas aquellas lecturas que no reproducían estos roles sociales.

8. Muchos de los tratados de etiqueta y buenas maneras con los que contaba España eran versiones y traducciones de manuales franceses e ingleses, tal y como comentan María del Carmen Simón-Palmer y Jean Lous Guereña en “Manuels de civilit’e espagnols. XVIII – XX siècles” en Montandon, Alain, ed.; *Bibliographie des traites de savoir-vivre en Europe*. Tomo 2. Clermont-Ferrand: Association des publications de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Clermont-Ferrand, 1995: 129 – 132.

En este aspecto, destaca el testimonio de Carmen Conde que recuerda uno de estos manuales de conductas, presentados a modo de historieta infantil titulado *Flora*. La escritora muestra su incompreensión ante estas lecturas escolares de carácter obligatorio que se imponían en el colegio de monjas, cuyos personajes femeninos marcaban unas rígidas pautas de comportamiento con las que ella no se sentía identificada:

En mi condición de revoltosa resultó asombrante la lectura de la virtuosísima criatura. ¡Qué diferencia tan grande conmigo! Jamás hice nada de lo que Flora hacía bajo la tutela edificadora de sus papás [...] Aquella familia de clase media, ejemplar en todos los momentos de su vida doméstica: la única vida que conocía el lector [...] [Flora,] sumisa y obediente. [...] no me inspiraba ninguna envidia la conducta de Flora. Sencillamente, me aburría. [...] Entre Flora y yo existía un abismo. [...] [Yo] era alegre, juguetona, fantasiosa y estaba contenta de mí hasta que (¡ay, el afán de los mayores por imbuirnos su personalidad como modelo a seguir!), caían las reconvenciones porque había hecho alguna trastada sin mayor importancia (Conde, 1983, v.2: 22-23).

En los colegios se promovía una marcada distinción de roles. Las niñas que recibieron una educación en escuelas religiosas, que constituían la mayoría de las escuelas españolas, consolidaron y fortalecieron la conducta del arquetipo femenino. Nuestras intelectuales fueron, salvo excepciones, a colegios de monjas, pero algunas eran conscientes de que existía otro tipo de educación más igualitaria, la Institución o el Instituto-Escuela y, por ese motivo, María Teresa León, por ejemplo, declara que le “avergonzaba ir a un colegio de monjas...” (León, 1977: 29). Las asignaturas que configuraban el plan de estudios de los niños discrepaban con las materias que se impartían a las niñas y ellas fueron conscientes de esta fuerte división en su formación primaria y mostraron su desacuerdo con el contenido y el objetivo que perseguía esta fuerte instrucción:

A los siete años, ingresé, junto con mi hermana de seis, a un colegio francés, Santa Genoveva, en Madrid. [...] A nosotras, las niñas, nos enseñaban en la escuela

materias distintas a las que aprendían los niños; a ellos los preparaban para que después siguieran estudios superiores; nosotras, en cambio, recibíamos cursos de aseo, economía doméstica, labores manuales y otras cosas que nos harían pasar de colegialas a esposas, mujeres de sociedad, madres de familia. En realidad, una pagaba la escuela para que nos enseñaran a divertirnos y a tener educación. Lo demás, un poco de geografía, otro poco de historia, un poco de nada (Ulacia Altolaguirre, 1990: 27).

Frente al horizonte de desigualdad en el que se encontraba la mujer española, muchas voces⁹ se alzaron para reivindicar una educación femenina fuerte, que la preparase para una participación liberal en la vida pública. Por este motivo, uno de los esfuerzos más destacable por modernizar la sociedad española, y con ello, la situación de la mujer, comenzó en el sector pedagógico y educativo.

Como prueba el testimonio de Concha Méndez y el de tantas otras, la educación destinada a las mujeres, estaba estrictamente dirigida a las labores que tenían que realizar forzosamente dentro del matrimonio, limitadas solo al círculo de los quehaceres domésticos. La Condesa de Campo Alange aclara:

Tradicionalmente, la mujer representa la ternura de tipo maternal, la sensibilidad acusada, el espíritu de sacrificio... En este sentido – sólo en este – se la educa, se la estimula y se la elogia. Cuando se arriesga a dar su opinión sobre cualquier tema, se la manda callar con un “las mujeres no entendéis de estas cosas” (Campo Alange, 1964: 25).

Las razones que habían calificado a la mujer como el sexo débil se fundamentaban en este desigual trato que recibían socialmente, desde las limitaciones educativas hasta los encorsetados caminos marcados por el sistema patriarcal. Concepción Arenal defendió que la desventaja con respecto a los hombres estaba ocasionada por la situación que sufrían todas las mujeres:

.....
9. María Espinosa, María de Echarri, la condesa de San Luis, Concepción Arenal, la condesa de Pardo Bazán, María Martínez Sierra, Carmen de Burgos, Mercedes Sardá, Esperanza García de Torres, Margarita Nelken, etc.

No es cierto que la mujer sea débil, pero sí que esté debilitada por el exceso de trabajo o la ociosidad; por el tedio, por la inacción de sus facultades más elevadas; por la mala higiene; por la falta de recursos; por el poco aprecio que se la tiene, y por la escasa instrucción que se le da (Arenal, 2017: 168).

Existían muchos prejuicios que condenaban socialmente el trabajo femenino¹⁰, y por lo tanto, en el siglo XIX y ya entrados en el XX, hubo un rechazo hacia la formación que preparaba a las mujeres para ejercer una profesión y ganarse la vida. En este aspecto, sirve de ejemplo el discurso ofrecido por la condesa de Pardo Bazán en el Congreso Pedagógico (1892), donde se quejó de la contradicción de este pensamiento: prestigio y admiración frente a la sabiduría y aprendizaje del varón, desprecio y humillación frente a la de la mujer:

Mientras la educación masculina se inspira en el postulado optimista, o sea la fe en la perfectibilidad de la naturaleza humana, que asciende en suave y armónica evolución hasta realizar la plenitud de su esencia racional, la educación femenina derivase del postulado pesimista, o sea del supuesto de que existe una antinomia o contradicción palmaria entre la ley moral y la ley intelectual de la mujer, cediendo en daño y perjuicio de la moral cuanto redunde en beneficio de la intelectual, y que –para hablar en lenguaje liso y llano– la mujer es tanto más apta en su providencial destino cuanto más ignorante y estacionaria, y la intensidad de educación, que constituye para el varón honra y gloria, para la hembra es deshonor y casi monstruosidad (Pardo Bazán, 1975: 149).

Los manuales escolares que utilizaban en este proceso de aprendizaje ayudaban, también, a construir el imaginario social predominante. Estos textos, cuentos y novelas infantiles poseían

10. Por este motivo, muchas mujeres, obligadas a guardar ciertas apariencias, ocultaban que trabajaban, como señala Carmen de Burgos en su libro *La mujer moderna y sus derechos* (publicado por primera vez en 1927): “si en alguna buena familia la situación económica obligaba a trabajar a las mujeres, cosía, bordaban, hacían dulces y flores, pero a escondidas y con gran cuidado de que no se supiese. [...] Se las paga tan mal que apenas sacan un jornal mínimo” (Burgos, 2018: 135).

un abundante número de ilustraciones que manifestaban los comportamientos sociales de los niños y de las niñas, los juegos y los juguetes destinados a cada uno, la indumentaria y, sobre todo, las aspiraciones de ambos al crecer. Estas ilustraciones, que acompañaban historias tan pedagógicas como *Flora*, el cuento que marcó la infancia de Carmen Conde, representan a la protagonista asociada siempre a la fragilidad, a la dulzura y colaborando en las tareas del hogar desde una temprana edad, mientras sus hermanos, primos y amigos juegan con coches o caballos. Las monjas inculcaban constantemente, con estos relatos aleccionadores, el comportamiento y la moral apropiada a sus alumnas implantando el sentimiento de culpa para aquellas que decidieran no acatar las normas sociales:

También las monjitas enseñaban versos a las chicas, pero versos de poco vuelo: historietas, con su moraleja y todo, generalmente. [...] Era la historia de una niña mala que después que hacía cualquier fechoría era atormentada por el remordimiento. Cada estrofa terminaba con las palabras: «¡El gusanillo de la conciencia!» (Chacel, 1972: 77-81).

Estos adoctrinamientos se alinean con unas categorías de pensamiento relacionadas con la organización social y, más en concreto, con el funcionamiento del poder y saber que, en este caso, está marcado por el peso de la religión católica y la ideología del estado (Alonso Valero, 2015: 97 y García Jaramillo, 2013: 47). Por este motivo, las chicas aprenden desde muy pequeñas a ser mamás imponiéndoles así, como algo “natural”, su instinto maternal. En esos manuales de conductas, las niñas aparecen dando de comer a sus muñecas, planchando su ropa o lavando. Por lo tanto, se trataba de presentar como juego las tareas que estaban impuestas a su sexo. De la misma forma, nos encontramos que, en ciertas actividades, no se recoge la presencia femenina, como en los ejercicios gimnásticos, la pesca, o montar a caballo (Risueño, 2005: 228-230). Esta ausencia en ciertas actividades se refleja en la vida real de estas niñas y constituyen las limitaciones impuestas por sus familiares, como prueba el testimonio de María Teresa León, a quien “prohibieron montar [a caballo] como los hombres”, porque “una muchacha como tú no puede montar así” (León, 1977: 33-34).

Esta estrategia de adoctrinamiento a través de lecturas selectas continúa hasta la adolescencia como se evidencia en la dura crítica que realiza Victorina Durán en su obra de teatro titulada *Una novela rosa* (Durán, 2019: 191-231). En la obra se describe un ambiente burgués donde tanto el padre biológico como el padre espiritual, el padre Cayetano, sacerdote de confianza de la familia, eligen los libros que leerá la protagonista. Desde las primeras páginas se muestra una cultura de la feminidad impuesta y controlada por las lecturas que resultan ser “una vía de escape de las vidas de las lectoras”, unas vidas vigiladas, sin poder de decisión. Durán hace alusión a un libro real dedicado a la educación moral femenina que todavía tenía una gran difusión en el primer tercio del siglo XX y que estaba escrito, sin embargo, a finales del XVIII: *Veladas de la Quinta o Novelas e historietas dedicadas a las madres de la familia* por la Condesa de Genlis. Con estas referencias reales pone en evidencia, con una gran ironía, lo obsoleto de esta alta moral social y la falta de evolución en las clases acomodadas. Las preocupaciones y asuntos femeninos que enumera la Condesa de Genlis, que pretende construir modelos de mujeres pasivas y entregadas al amor, aburren a los dos personajes. La autora se burla de la literatura dedicada a adoctrinar a las mujeres que no ofrece herramientas reales para elegir a un compañero ni para afrontar una relación conyugal, sino que conduce a aceptar un matrimonio impuesto.

LA ESCUELA

En las autobiografías también se evidencia el poder disciplinario presente en estas instituciones educativas en las que se ejercía una constante vigilancia del correcto desarrollo de las niñas. Muchas de ellas experimentaron un sentimiento de repulsión ante los mandatos incomprensibles de las monjas, motivo por el cual Constancia de la Mora le dijo a la superiora al cambiar de colegio: “Estoy encantada de marcharme y de no volverles a ver – dando pruebas de haber olvidado en un momento la cuidadosa educación recibida durante seis años” (Mora, 2005; 50). Isabel Oyarzábal expresa su infelicidad al ingresar en el convento de la Asunción y declara que “las normas del convento eran muy estrictas” y que cualquier actividad, incluso las que hacían en su

tiempo libre, estaba “siempre supervisada por alguna monja”. La autora describió este periodo de alumna interna como una tortura y evidenció que esta frustración se debía a la poca flexibilidad de la institución escolar: “El horario habría sido más llevadero si nos hubiesen dado más libertad, si no nos hubiesen obligado a andar en fila rezando el rosario y, sobre todo, si nos hubiesen permitido hablar unas con otras al menos a la hora de las comidas” (Oyarzábal, 2010: 62-63). Esta educación instruía a la mujer para ser un sujeto pasivo y sometido a las normas impuestas, razón por la cual, Pardo Bazán manifiesta que el periodo de aprendizaje de la misma no puede llamarse educación “sino *doma*, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión” (Pardo Bazán, 1975: 152).

María Teresa León relata cómo se saltaba las reglas impuestas y, por ello, “había sido expulsada suavemente del Colegio del Sagrado Corazón de Leganitos, de Madrid, porque se empeñaba en hacer bachillerato, porque lloraba a destiempo, porque leía libros prohibidos...” (León, 1977: 68). La supervisión y prohibición tanto de los libros de lecturas como de los comportamientos es una constante en el colegio y en sus propias casas. María Teresa León narra una anécdota que la hizo llorar después de las amenazas realizadas por las monjas de su colegio al enterarse de sus lecturas: “«¿Por qué llora usted, María Teresa?» Yo me levanté como una Dolorosa: «Porque leo a Alejandro Dumas.» «Bueno, siéntese.» Le preguntaron al confesor si era pecado” (León, 1977: 66). Un mecanismo de control que consiste en suprimir, censurar y, posteriormente, sancionar. Al vigilar las conductas de estas niñas se evita que se salgan del puesto asignado socialmente¹¹.

En esta misma sintonía, Mercedes Formica narra cómo las monjas de su colegio de Cádiz investigaban también los actos culturales que frecuentaban y las canciones que escuchaban sin entender el motivo real de esas restricciones y castigos:

En el colegio, preguntaban a las niñas.

-¿Alguna de ustedes ha visto “Las Corsarias”? ¿Y “El Príncipe Carnaval”? ¿Hay alguna que lo haya visto?

11. Foucault señala esta acción de “vigilar y castigar” ejercida por los colegios de las órdenes religiosas como una estrategia disciplinaria. Para profundizar véase el Capítulo III de su libro *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.

Si alguna había visto “Las Corsarias” o “El Príncipe Carnaval”, la llevaban al despacho de la Superiora y la expulsaban del colegio. También expulsaban a las que sabían la letra de la canción “Es mi hombre” (Formica, 1987: 67).

Aunque la gran mayoría fueron a la escuela primaria, alguna de las intelectuales de buena familia que vivían en provincias, no aprendieron nunca en un centro educativo, como es el caso de Isabel García Lorca “como yo no fui al colegio, viví mucho mi casa” (García Lorca, 2002: 35) y disfrutaron de educadoras particulares, tal y como narra Pilar de Valderrama: “Los mejores momentos para mí los constituían los estudios que hacía en casa con una profesora de Literatura, asignatura por la que comenzaba a sentir una gran afición [...] Compartía estos estudios con el aprendizaje del canto” (Valderrama, 1981: 29). Zenobia Camprubí describe en sus diarios este tipo de educación con profesores particulares que venían a su casa de Malgrat, algunas lecciones impartidas por su madre y otras con su abuela que le enseñó varios idiomas:

en Malgrat empecé a dar lecciones de lectura con *granmamá*. *Granmamá* era la mamá de mamá que, para estar cerca de nosotros, alquilaba una casita muy mona, que a mí me gustaba mucho, cerca del mar. Las lecciones me enorgullecían mucho porque me daba cuenta de que llegaba al fin de la edad de la discreción. Aprendía a leer en inglés lo que también me daba gran satisfacción porque me parecía algo exclusivo de *granmamá* y mío y de las personas de la familia con quien congeniaba más (Camprubí, 2015: 115).

Federica Montseny también recibió instrucción particular, impartida por su madre y justificada por los constantes cambios de residencia y por “las distancias que nos separaban de toda escuela posible y dado sobre todo el hecho de que ella era maestra”, muy influenciada por las ideas de Rousseau (Montseny, 1987: 17). Además, sus padres, librepensadores afines al movimiento obrero, querían que su hija recibiera una enseñanza laica y no dispusieron nunca del capital para proporcionarle una educación de calidad en instituciones privadas y ajenas al poder eclesiástico.

En este periodo se configuran nuevos modelos de educación que marcan otras pautas en la socialización de estas niñas. Los programas de enseñanza que diseñan en la Institución Libre de Enseñanza y en el Instituto-Escuela distan mucho de los descritos por las otras intelectuales¹². En estos centros experimentaron con nuevos métodos y nuevas técnicas y ensayaron también con nuevos materiales escolares. Desarrollaron una educación activa y creativa, sin exámenes, sin influencia religiosa, con constantes excursiones y actividades que permitía al alumnado ser más libre y autónomo. María Teresa León vio la enorme diferencia entre su propia formación y la de su prima Jimena, alumna del Instituto-Escuela, quien “andaba sola por Madrid, iba al colegio sin acompañante, colegio sin monjas, a la que dejaban leer todos los libros” (León, 1977: 29). También Ernestina de Champourcín tenía vecinas con una profesora perteneciente a esta institución y percibió una gran diferencia en el criterio de elección de los libros obligatorios, unos marcados por la conducta moral, otros, por la calidad literaria: “Mis vecinas, cinco hermanas monísimas, tenían una profesora particular que procedía del Instituto-Escuela, o sea de la Institución Libre de Enseñanza, que les aconsejaba las lecturas de acuerdo con un refinado gusto literario” (Champourcín, 1996: 17-18).

Constancia de la Mora ofrece también otra imagen sobre la diferencia entre su colegio de Religiosas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús y la nueva escuela fundada por Giner de los Ríos vecina a la suya. Frente a la sumisión y el silencio impuesto por las monjas, ella veía, a través de las ventanas, una educación mixta y unas conductas libres en los juegos de sus contemporáneos:

Nosotras veíamos, desde la terraza del convento, jugar alegremente a los niños y niñas de la escuela vecina y recuerdo cómo las piadosas monjas nos lo señalaban con el dedo, durante nuestros tristes recreos, diciendo:
- Esos niños son malos. No aprenden religión. Sus padres son liberales y los pobrecitos ya están condenados a sufrir el fuego eterno. Además, ¡tampoco quieren al rey!
(Mora, 2005: 48).

12. Para profundizar en estas nuevas instituciones pedagógicas véase el libro de Consuelo Flecha (1996) titulado *Las primeras universitarias en España (1872-1910)*.

María Zambrano fue alumna del Instituto Libre de Enseñanza y, en esta escuela, a diferencia de las demás intelectuales, encontró compañeras con inquietudes artísticas y culturales que la incitaron a escribir: “Sabían más que ella, andaban con libros y algunas hasta escribían y todo eso era atrayente, cálido” (Zambrano, 1989: 19). Carmen de Zulueta fue testigo directo de esta nueva metodología pedagógica, en la que no existía el castigo y ellas mismas se elaboraban sus manuales escolares, como describe en sus memorias:

El alumno tenía que hacer cuadernos de las diferentes materias, que, corregidos por el profesor, servían de libros de texto. Este sistema, que se adoptó también en el Instituto-Escuela, era la reacción contra el tipo de instrucción que dominaba en España en esa época [...] No había castigos, como en las otras escuelas, sino que teníamos que ir a la secretaría y hablar con alguno de los profesores [...] que nos hacía ver, tras largas reflexiones lo mal que estaba decir una mentira [...] todas las semanas íbamos a un museo (Zulueta, 2000: 23-25).

Desde principios del siglo XX hasta los años de la II República la educación femenina evolucionó a grandes pasos. El resultado más evidente fue el crecimiento de la alfabetización. En España, la educación en general presentaba atrasos respecto a los países vecinos. Era de baja calidad, con unas altas tasas de analfabetismo, como se muestra en la siguiente tabla extraída del estudio realizado por Gabriel Fernández (1997), donde se evidencia que, a comienzos de siglo más del 71,42% de las mujeres son analfabetas, frente al 55,78% de hombres, un índice que desciende considerablemente en los años 30:

Tabla: alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España desde 1860 hasta 1930.

	Alfabetización		Semialfabetización		Analfabetismo	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1860	31,09	9,05	4,08	4,92	64,83	86,03
1877	34,72	14,68	2,59	4,33	62,66	80,96
1887	38,52	18,84	2,57	4,25	58,83	76,83
1900	42,15	25,14	1,97	3,33	55,78	71,42
1910	45,91	31,67	1,29	2,23	52,54	65,80
1920	52,46	40,51	0,73	1,13	46,30	57,80
1930	61,40	50,12	0,63	1,12	36,92	47,51

Fuente: Elaboración propia a través de la selección de datos extraídos del Cuadro 3 del artículo de Narciso de Gabriel titulado *Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991)*.

Uno de los testimonios más evidentes del avance y la mejora en las escuelas es *Diario de una maestra* de Dolores Medio donde se aprecia el empeño de la II República por modernizar la vieja escuela española. A todas las maestras, como a la protagonista de este diario, se les inculcó la misión de renovar la educación que ellas acataron con gran ilusión movidas por su vocación. La metodología de la enseñanza estuvo anclada durante décadas, sobre todo en los pueblos, como se intuye en este testimonio de una joven profesora cuando menciona la labor y trayectoria de su antecesora recién jubilada:

La única modificación que se hizo en la escuela desde que ella llegó, cincuenta años antes, consistió en retirar el crucifijo y las láminas de historia sagrada que adornaban las paredes, cuando el Gobierno de la Segunda República decretó la enseñanza laica (Medio, 2009: 48).

La transformación de las aulas se manifestó por una serie de normas dictaminadas por el Estado pero que implantaron las maestras como lo fueron la educación mixta, la apuesta por la cultura y el teatro en las aulas o la renovación de los libros que el Patronato de las Misiones Pedagógicas hacía llegar a todas las escuelas, incluso a la de las aldeas más pequeñas. La laicidad impuesta por la II República también ayudó a calmar el ambiente

dogmático y severo que caracterizaba la educación femenina y que describieron quienes se formaron en la década de los años 10 y 20. Este cambio también supuso una apertura de mentalidad no solo en las niñas sino en las familias, que iban normalizando ciertas decisiones y conductas como la incorporación laboral de las mujeres: “hoy, pocas son las familias que se escandalizan porque sus mujeres salgan a ganarse el pan en las universidades, en los talleres, en las fábricas, en los laboratorios... ¿no es así?” (Medio, 2009: 94-95).

LECTURAS QUE EMPODERAN

Una de las características más destacable en esta etapa infantil es el ansia de saber y aprender: “Desde niña, quizá lo que más he deseado en el mundo ha sido el don de la sabiduría” (Fortún y Ras, 2014: 293), afirma Matilde Ras en sus diarios. Un afán que las llevaba incluso “a darle vergüenza el no saber. Quería saberlo todo” (León, 1977: 31). Esa sed de conocimiento las hacía disfrutar de su proceso de aprendizaje que se instauraba en sus vidas como una prioridad esencial: “Estudiar, estudiar, sin descanso. Meses malos para la familia, pero los libros del colegio y cuentos de Calleja a todo pasto” (Conde, 1983, V.1: 24), una ocupación en la que se deleitaban muchas horas: “Le gustaba el estudio. Estudiaba al salir del colegio” (León, 1977: 29). Esta dedicación a los estudios, junto con sus capacidades intelectuales, lograría que despuntaran entre sus compañeras de colegio, como especificó Rosa Chacel: “En cuanto a los estudios, yo ni me daba cuenta: leía mejor que todas las demás y allí ni siquiera la aritmética me daba miedo” (Chacel, 1972: 78). También Isabel de Oyarzábal menciona sus sobresalientes resultados en los estudios: “Había conseguido seis premios y todas las monjas, salvo la profesora de matemáticas, estaban muy satisfechas con mi trabajo” (Oyarzábal, 2010: 71).

Las ganas de aprender despertaron en todas ellas un gran interés por la lectura: “Siempre la lectura excitaba mi imaginación, ya de por sí bastante activa” (Durán, *Sucedió*: 10). Sin embargo, este fuerte deseo de leer se veía coaccionado por sus padres, que privaban a sus hijas de esta actividad, como muestra el testimonio de Concha Méndez: “Mis padres no me dejaban coger un libro,

ni siquiera el periódico” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 28). La madre de María Campo Alange le repetía constantemente que “las lecturas son muy peligrosas” (Campo Alange, 1990: 120) y también, Carmen Conde vivió una experiencia muy similar: “Mi madre no aprueba mis lecturas apasionadas” (Conde, V.1: 26).

En otros casos, como el de Rosa Chacel, no había una oposición a leer, pero había un control de los libros permitidos: “Mis padres tenían su biblioteca secreta. Bueno, no era secreta, sino solo prohibida para mí” (Chacel, 1972: 144). Isabel de Oyarzábal descubrió, tras el regreso de su internamiento en el convento de la Asunción, que sus padres habían quemado una gran cantidad de libros de su biblioteca, entre los que estaban los títulos de Benito Pérez Galdós, Dumas, Maupassant y Balzac: “Al mencionárselo a mi padre respondió que esos autores no gozaban de la aprobación de la iglesia y los católicos no debían leerlos” (Oyarzábal, 2010: 74). No solo la autoridad de los padres influyó en sus aprendizajes y la pasión que estas niñas sentían por los libros, sino que, familiares, amigos, e incluso, médicos, intervinieron en este mecanismo de control. Carmen Conde narra en su autobiografía un episodio infantil donde el médico de familia atribuyó la fragilidad de la niña a las excesivas ganas de aprender y de leer, recetando para su curación la separación del colegio y de los libros:

Un verdadero médico de cabecera [...] dijo a la madre de la niña que la retirara del colegio unos meses, “porque no pensaba más que en estudiar y acabaría por perjudicar su salud siempre endeble, y que se la llevaran al campo para que le diera el sol y jugara al aire libre”. Lo hicieron así sus padres y se recuperó pronto, sin cesar de pedir que la llevaran otra vez a su colegio, “Demasiada imaginación –dictaminó el médico–: no para de leer cuentos y de inventárselos también” “Hay que sujetarla –resolvió la madre–. Fuera lecturas y fantasías. Tendrá que aprender otras costumbres” (Conde, 1986, V.1: 39).

El veredicto del médico contribuyó a la conducta de la madre que “rompía todo cuento, libro de más importancia que veía en manos de su hija. Una auténtica inquisición doméstica” (Conde, 1983, v.2: 17). El motivo que llevaba a la madre a este comportamiento también lo explica la autora: “para que no se enfrascara en leer

y dejara de aprender otras cosas «de mujer de su casa» (Conde, 1983, v.2: 38). La justificación erradicaba siempre en la formación práctica que necesitaban estas niñas para desenvolverse como mujeres en su futuro. La lectura se consideraba, por lo tanto, una pérdida de tiempo que no contribuía al aprendizaje doméstico.

Federica Montseny fue una de las pocas intelectuales que no sufrió esta restricción. Sus padres, con una fuerte implicación política próxima al anarquismo y al movimiento obrero, incitaron a su hija a las lecturas prohibidas en España. La autora narra, que en los periodos de escasez económica se mudaban a casas pequeñas, suficientes “para una familia normal, pero no para nosotros que solo para colocar las estanterías de los libros necesitábamos una sala entera” (Montseny, 1987: 23). El libre acceso a la lectura suplió la carencia formativa en instituciones educativas. Nunca experimentó la obligación de leer unos títulos y otros y explica que “la gran inteligencia de mis padres consistía en ponerme sobre la pista de los autores que progresivamente iría comprendiendo. Era yo misma la que descubría y seleccionaba, según me interesaba o me aburrían las lecturas” (Montseny, 1987: 25).

Para el resto de autoras, la lectura se convirtió en una tarea prohibida, motivo por el cual las intelectuales buscaron escondites para realizar esta actividad, como narra Ernestina de Champourcín quien aprendió a leer sin luz: “Con harta frecuencia y paradójicamente el “cuarto oscuro” servía para leer. ¡Delicioso refugio de la adolescencia, de ciertas adolescencias en la que un libro era un tesoro, un acontecimiento!” (Champourcín, 1996: 17). Concha Méndez retrasó esta actividad hasta que su vecino, profesor de literatura, comenzó a prestarle libros a los dieciséis años, que leía en secreto: “yo no había podido leer casi nada; para leer tenía que pedir libros prestados y ocultarlos en la cama” (Ulacia Altolaquirre, 1990: 40). La relación de estas niñas con otras personas intelectuales marcó la etapa infantil y adolescente y supuso su primer contacto con la literatura. Rosa Chacel y María Teresa León narran el acercamiento a las bibliotecas de sus tíos, la primera, revela una atracción por un entorno predominantemente masculino: “En casa de mi tío no había pequeñeces femeniles y había libros” (Chacel, 1972: 275) y, la segunda, manifiesta un sentimiento de liberación frente al cese de las prohibiciones paternales: “aquella casa fue para la niña la silenciosa casa de la

lectura. Todos los libros fueron para ella. No hubo selección para proteger sus ojos virginales” (León, 1977: 69).

Los libros aumentaron el conocimiento y la curiosidad de estas niñas: “Aquella lectura desenfrenada fertilizó con abundancia su imaginación de por sí grande” (Conde, 1983, v.2: 39) y les ayudaron a desarrollar un pensamiento propio, crítico y diferente al que le imponía y enseñaba su familia, generando en ellas un sentido crítico: “Tengo tanta necesidad de pensar por cuenta propia, que cuando no puedo hacerlo, cuando tengo que conformarme con alguna opinión que no arranca de mí, la acojo con tanta indiferencia que parezco un ser sin sentimientos” (Chacel, 1945: 14).

También cultivaron una gran inquietud artística, la pintura y el teatro despertaron un interés que se aprecia en la descripción que realizan de los lugares que visitaban con sus padres y familiares: “en todas las iglesias había cuadros: tanto en un sitio como en otro, todos eran temas religiosos [...] no era precisamente mirarlos lo que hacía, sino vivirlos” (Chacel, 1972: 161). Incluso, algunas de ellas se atrevieron a pintar pese a que “para pintora nunca he servido” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 40), como señaló Concha Méndez. Sin embargo, solo algunas, las que tenían unos padres librepensadores, tuvieron acceso a actividades culturales. Una de las actividades más atractivas fue fruto de los avances tecnológicos de fin de siglo: “la fascinación del cine no era comparable con nada” (Chacel, 1972: 148). Estas actividades culturales marcarán sus futuras preferencias artísticas y estéticas, que elegirán en su etapa adolescente. También el contacto con grandes figuras intelectuales marcó a estas niñas. María Teresa León fue la que más personalidades conoció en su etapa infantil que, además de sus tíos, María Goyri y Ramón Méndez Pidal, conoció a la gran cupletista Fornarina y a la Condesa de Pardo Bazán, que le dedicó un libro el día de su comunión (León, 1977: 24-31). Federica Montseny acompañaba a su padre desde los 10 años a los espectáculos teatrales e, incluso, a los café y tertulias, lo que le permitió conocer a los escritores y artistas más destacados de Barcelona.

Victorina Durán, a diferencia de todas ellas, entra en contacto con el arte teatral y la cultura desde su nacimiento, ya que su infancia transcurrió en la “redondilla” del Teatro Real, donde se sentaba a ver ensayar al cuerpo de baile en el que se encontraba

su madre. Al evocar los primeros recuerdos de su niñez, en sus memorias, Durán nos narra el ambiente que vivió durante esos años detrás del escenario: la mezcla de olores de los camerinos provocados por la falta de ventilación, los imprevistos, las prisas antes de salir a escena, el polvo que acumulaban las enaguillas de tul, etc. Aquí conoció un maestro de baile italiano¹³ que le enseñó lo elemental de la danza clásica, algo que jamás practicó. Se dedicaba, junto con otros niños, a recorrer el escenario, ver los ensayos de los cantantes y los coristas, y a entrar en la guardarropía. Además, disfrutaba jugando y recreando su fantasía con todos los artilugios de escena guardados en el almacén del atrezzo, su habitación preferida.

El temprano contacto de Durán con las artes justifica la implicación de su yo más joven con la música y el teatro y la pintura, algo que ya la empezaba a convertir en una niña diferente y especial. A los seis años, empezó a ir al colegio, como la mayoría de las niñas españolas de clase media, iba a un colegio de monjas. Con siete años, además de ir al colegio, aprendía solfeo. Pronto estuvo vinculada a este ambiente intelectual liberal, en el que sus padres se movían. También su padre le inculcó ese gusto por el teatro, quien desde muy pequeña le cantaba trozos de óperas y le recitaba versos que Victorina se aprendía de memoria. Un poco más mayor, la llevaba al teatro, a las fiestas de máscaras del Teatro Real y le hablaba constantemente de las diferentes piezas teatrales y operísticas, de actores y actrices, etc. Su madre, aunque trabajaba en ese entorno, no sentía esa pasión que su padre tenía por las artes escénicas. Así lo relata ella: “Mi madre odiaba el teatro y el trabajar en él. Cuando mi padre vivía en casa, mi madre no pisaba un escenario, pero cuando mi padre se iba, ella volvía al teatro, no sé si para mortificarle” (Durán, *Sucedió*: 8). Por otro lado, su madre le inculcó el gusto por la música, Genoveva tocaba al piano un gran repertorio de óperas y vals, y “a las dos nos divertía mucho cantarlo”, relata Victorina Durán (Durán, *Sucedió*: 58).

Desde niña el teatro la había seducido tanto que se convirtió en su juego favorito y llegaba a reproducir en casa, haciéndolo ella sola y a la vez de escenógrafa, actriz y público, las obras que

13. Del que no sabemos el nombre ni más información que nos ayude a averiguarlo.

veía con su padre o en el Teatro Real, o las que se inventaba ella misma, así nos explica:

Como siempre he jugado sola, he creado personajes, novelas y teatros. Soñaba continuamente, pero nunca tumbada o sentada, actuaba por las habitaciones, pasillos, balcones o ventanas; así, transformaba los escenarios según el tema. También tenía un pequeño teatrino con los decorados cambiables [...] ¡Cuántos dramas inventé! (Durán, *Sucedió*: 10).

CHICAS RARAS

Todas estas aficiones y aptitudes las distinguían de las demás chicas y esto hacía que se aislaran más en su mundo interior. Experimentaban una gran marginalidad por no entretenerse con los mismos juegos que sus compañeras y encontraban muchas dificultades para congeniar con estas, tal y como relata en sus memorias Victorina Durán: “Mi madre, de vez en cuando, preocupada por mi soledad, me traía a alguna niña a jugar conmigo y, entonces, yo me aburría de muerte” (Durán, *Sucedió*: 10). Esta incompreensión se hace extensiva a todas las intelectuales de la Edad de Plata. Es fácil encontrar fragmentos en sus autobiografías que las alejen del resto de niñas porque, como Susanne Niemöller señala, “son niñas solas que no encajan y que se diferencian de sus compañeras por su temprano gusto por la lectura, por sus inquietudes intelectuales y artísticas, por sus deseos de libertad, en fin, por su rebelión contra las restricciones que la sociedad les imponía” (Niemöller, 2007: 75-76).

Los testimonios que Rosa Chacel, Concha Méndez, Elena Fortún y Carmen Baroja nos ofrecen en sus memorias son similares a los que rememora Victorina Durán “En cuanto a las chicas, no hice amistad con ninguna” (Chacel, 2004: 71), dice Rosa Chacel. Isabel de Oyarzábal asocia las pocas amistades con la dificultad que las otras niñas tenían para desarrollar juegos que implicaban una actividad física: “Me costaba que las otras niñas jugasen conmigo [...] No sabían correr” (Oyarzábal, 2010: 64). Elena Fortún relaciona su personalidad con la incompatibilidad

de compartir diversiones con otros chiquillos: “Era rabiosilla. Acostumbrada a jugar sola, aguantaba mal que otros niños intervinieran en mis juegos” (Fortún y Ras, 2014: 7).

Las chicas contemporáneas a las mujeres intelectuales estaban siendo educadas para seguir emulando el ángel del hogar y sus juegos eran la recreación de su futuro: las muñecas. Sin embargo, muchas de estas niñas no compartían estos gustos y rechazaron en su infancia los juegos destinados para ellas, como aclara Concha Méndez: “nunca me gustaron los juegos de niñas y mucho menos las muñecas” (Ulacia Altolaquirre, 1990: 32). A otras, como a Rosa Chacel, sí les gustaban las muñecas, pero no se entretenía con ellas como lo hacían sus compañeras ya que “jugar con ellas me parecía estúpido: las contemplaba. Lo más que hacía era cambiarles de vestido, arreglarles el pelo y lamentar que tuviesen un aspecto tan infantil”. Algunas de ellas utilizaron las muñecas de una forma diferente, como una prolongación de su propia personalidad, lo que les hizo desarrollar un sentimiento de empatía con este juguete, otorgándoles el mismo papel activo que ellas querían tener: “con ellas mi juego era secreto: las contemplaba y las imaginaba viviendo historias” (Chacel, 1972: 58-59). También Carmen Conde recuerda esta forma excepcional de relacionarse con las “preciosas muñecas chinas y japonesas, de arrebatadora atracción para mí” (Conde, 1983, v.2: 28) y María Campo Alange describe una “clase de muñecos” con los que jugaba “como los niños juegan con los soldados” (Campo Alange, 1990: 116) ya que “la muñeca no consiguió captar nunca mi ternura” (*Ibid*: 165).

Isabel Oyarzábal sí admiraba a sus muñecas a las que llamaba “mis niñas” e incluso, en una ocasión en la que su hermano destrozó una de sus preferidas justificó aquel dolor por ser “la pérdida de «mi hija»” (Oyarzábal, 2010: 59). En la parte de su autobiografía dedicada a la infancia alude en varias ocasiones al lazo afectivo tan fuerte que tenía con ellas, siendo el motivo que más le frenó para ingresar en el colegio como alumna interna: “Abandonar mis muñecas me rompió el corazón pero los juguetes estaban prohibidos en el convento” (Oyarzábal, 2010: 62). No obstante, aunque el vínculo que tenía con este juguete era aparentemente tradicional, con ellas inventaba diversas historias desarrolladas y fomentadas por su exaltada imaginación, al estilo de Rosa Chacel.

Se evidencia un sesgo en los juegos y diversiones de los niños y de las niñas, una diferenciación que sufrieron, sobre todo, las intelectuales que convivían con sus hermanos y primos: “mientras mis hermanos varones se entretenían andando en bicicleta por el parque; a mí no me dejaban y tenía que aguantarme” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 32). Las que dispusieron de más libertad asumen una postura transgresora en los juegos y adquieren comportamientos que no estaban bien visto como “la pelea al modo masculino, rodar por el suelo, como los chicos ruedan en sus luchas callejeras...”, una actitud que cambiaba sus experiencias ya que “la mirada dominante imponía otro punto de vista” (Chacel, 1993: 136). Así, Rosa Chacel, afirma que “mis juegos predilectos eran la guerra y la caza” (Chacel, 1980a: 21-22).

Aquellas que tuvieron amigas lo hicieron en una relación de igualdad, con niñas con las que pudieron crecer mutuamente, nutrirse intelectualmente y que se distinguieron del resto por su excepcional singularidad, tal y como describe María Teresa León:

Recuerdo algunas amigas mías. Tres de ellas son culpables de mi gusto por la selección, por lo extraño, por lo maravilloso. [...] Les debo mi gusto por lo impar, mi inclinación a lo diferente. Porque siempre necesitamos quien nos abra el camino del conocimiento, quien nos indique con su ejemplo dónde se han de ir colocando nuestros pasos (León, 1977: 66).

Es interesante percibir que lo extraño está asociado a lo maravilloso por lo que, a diferencia de la opinión de sus familiares, carece de connotación negativa. Carmen Conde tuvo en su infancia de Melilla varias amigas, como Freha y Haviva, niñas marroquíes-españolas con las que jugó. Eran distintas al resto, con ellas descubría otros mundos diferentes al suyo. Por ejemplo, Freha no sabía leer, pero le enseñaba a Carmen algunas palabras de su idioma: “Lo relatado, lo vivido en las tres culturas, ejercía y ejerce por virtud de la convivencia, la tolerancia y la fantasía” (Conde, 1983, v.2: 156). Es muy interesante el contraste con la mayoría de niñas de su entorno, con las llamadas “niñas perfectas” o “niñas objetos”, es decir, niñas monas, bien arregladas, con adornos distintivos y sin personalidad, que la escritora recuerda como “niñas vanidosas con sus papás de mangas ostentadoras de estrellas doradas” (Conde, 1983, v.2: 36).

Victorina Durán solo consiguió una amiga con la que jugar sin aburrirse. Se trataba de una criada que tuvo la familia, unos cuantos años mayor que ella. Su vinculación con Jacinta se forjó por la sencillez y humildad que mostraba la chica, procedente de un pueblo de Guadalajara. Presentaba una conducta totalmente opuesta a las niñas burguesas y, lo más importante, le daba libertad para disfrutar de todo tipo de juegos creativos inventados por Durán: “Mis juegos con Jacinta eran muy variados y todos “puro teatro”. Yo tenía todavía el disfraz de moro, que usaba siempre en casa y Jacinta era mi esclava, envuelta en una sábana y solo con los ojos al descubierto” (Durán, *Sucedió*: 49). También Mercedes Formica, que pasó su infancia entre Cádiz y Sevilla, describe a algunas niñas con las que simpatizaba siendo estas de un estrato social más modesto que le permitía mayor libertad en los juegos y una conducta menos restrictiva. La falta de vestidos y juguetes caros lo suplían con la imaginación y la fantasía.

APRENDIZAS INDOMABLES

Las coerciones y obstáculos que experimentaron desde pequeñas les hicieron desarrollar una rebeldía intelectual y un rechazo tanto a lo tradicional como a lo impuesto: “Ella- ¡imposible! –No se creyó nunca nacida para ser dominada por la fuerza” (Conde, 1983, v.2: 17). Muchas de ellas se ven a sí mismas como “una niña rebelde”, siendo este el título que introduce la etapa infantil en las memorias de Isabel Oyarzábal. Además, mostraron una gran resistencia a la vida que sus familiares le ofrecían como única opción como manifiesta la condesa de Campo Alange: “Me costaba trabajo adaptarme a mi situación real, vivir aquel único papel que la vida me había encomendado” (Campo Alange, 1990: 119).

Esta indocilidad las llevaba a oponerse y criticar las denominadas buenas costumbres impuestas por la familia, de las que tanto se queja María Teresa León: “La niña se siente humillada. [...] El paseo de provincia no se acaba nunca. Cuántas inclinaciones de cabeza, cuántos sombrerazos, y esa forma de tocarse con el codo los hombres...” (León, 1977: 26). También rechazaban continuamente todas las imposiciones y labores

destinadas para ellas como la costura, la cocina o las lecturas obligadas e imponían sus gustos e intereses culturales:

Con gran sentimiento de mi madre siempre he detestado la costura, y mucho más los bordados, así que me ofrecía para leer. Recuerdo con horror aquellas horas interminables de nuestra infancia, a las ciento cuarenta niñas vestidas de negro con sus pesados uniformes, sentadas en sus sillas con la vista sobre el bastidor de bordado y yo leyendo, casi sin enterarme, las Vidas de los Santos o el Martirologio... (Mora, 2005: 22).

Es interesante observar cómo esta rebeldía la consideraban una característica inherente de su personalidad, de la que no se podían deshacer pero que tampoco habían elegido tenerla. Sin embargo, son conscientes que esta cualidad les había ayudado a tener un pensamiento crítico muy fuerte y a rechazar cualquier reflexión, opinión o tradición impuesta por las personas de su alrededor: “Su innata rebeldía la llevó, desde niña, a no aceptar, porque sí, un hecho impuesto por la costumbre” (Medio, 2009: 27).

Usandizaga sostiene al respecto que la rememoración de la etapa de la niñez en las memorias de las mujeres supone un recurso para expresar sus protestas ante los múltiples obstáculos a los que se enfrentaron (1993: 102). De esta forma, visibilizan la fuerte resistencia a las limitaciones impuestas por su condición sexual, otro de los alicientes que alimentaba su rebeldía y su desacuerdo, como explica Concha Méndez en una de sus vivencias:

Recuerdo la visita de un amigo de mis padres. Al presentarnos al señor, éste preguntó a mis hermanos: «Pequeños, ¿qué queréis ser de mayores?» No recuerdo lo que contestarían, pero viendo que a mí no me preguntaban nada, teniendo toda la cabeza llena de sueños, me acerqué y le dije: «Yo voy a ser capitán de barco». «Las niñas no son nada», me contestó mirándome. ¿Qué es eso de que las niñas no son nada? Empecé a pensar. Yo era una niña que estaba inconforme con mi medio ambiente (Ulacia Altolaguirre, 1990: 26).

En los escritos de sus etapas infantiles se manifiesta una clara conciencia sobre sus singularidades, destacando una curiosidad

desmedida común en todas estas niñas: “la curiosidad y el temor no se han separado de mí nunca” (Tejero, 2004: 41), recuerda Delhy Tejero. Ellas, en varios momentos de sus vidas, se perciben como una deformación individual del sexo femenino, unas *raras avis*. Incluso, Elena Fortún, manifiesta esta confusión sobre su género en su mismo nacimiento:

-Está vivo y es varón...
el médico rectificó casi enseguida sacándome de entre las sábanas.
-Está viva y es hembra...
-¡Hembra!... ¡Qué se le va a hacer! (Fortún y Ras, 2014: 5).

Aunque, a la vez, Campo Alange incide en ser una niña similar a las demás, que le tocó vivir unas circunstancias específicas comunes a todas las hijas de los aristócratas y burgueses españoles: “Mi infancia no tiene nada de extraordinaria. Todo en ella es trivial. Fui una niña como tantas, inmersa en su época” (Campo Alange, 1990: 52).

Muchas de las intelectuales rechazan en la infancia la división de los sexos inscrita en sus propios cuerpos. Como explicó Pierre Bordieu, cada persona, desde su nacimiento adquiere un complejo *habitus* de género que abarca su conducta y su aspecto corporal: la vestimenta, los gestos, la forma de caminar, la postura corporal, la manera de hablar, etc. (Bordieu, 2000: 36-48). Ellas se opondrán a ese trabajo de familiarización “invisible” que perpetúa la dominación masculina instalada en la profundidad de sus cuerpos. La contestación a este orden impuesto se manifiesta en el desprecio de los trajes femeninos, que a Constancia de la Mora le parecían “sencillamente monstruosos”. En sus memorias narra la humillación que sentía con un vestido que habían encargado en París y que, finalmente: “mi madre se enfadó mucho conmigo porque me negué rotundamente a seguir poniéndomelo” (Mora, 2005: 46).

También Isabel Oyarzábal se recuerda “vestida con aquel horrible traje y aguantando el picor de las medias de lana nuevas” (Oyarzábal, 2010: 39) que su madre había encargado en Inglaterra para ir a la moda un domingo de Pascua. Las madres querían garantizar en sus hijas el poder de vestir bien como

signo de privilegio económico y elegancia femenina. Por este motivo, sobre todo en fechas especiales donde se iban a “lucir en sociedad”, sus pomposos vestidos se encargaban en modistos de París, Inglaterra, o como la madre de Carmen Baroja, cosía para su hija los patrones de la revista *Mode Pratique* a la que estaban abonadas.

En contraposición, muchas de estas niñas apreciaban la vestimenta que estaba considerada masculina, así, Elena Fortún manifiesta: “Una de mis más caras ilusiones, ¡Vestirme de marinero!” (Fortún, 2016: 77). En este caso, se sentía orgullosa cuando se imaginaba que pertenecía y se la confundía con el otro sexo: “Dentro hacía calor y había muchas niñas disfrazadas como yo... ¡Todas creían que yo era un niño! Esto me entusiasmaba de tal manera que hacía lo posible por imitar los gestos de los chicos, estirando los brazos y poniéndome a horcajadas sobre la silla...” (Fortún, 2016: 170). Desde pequeñas y a través de numerosas anécdotas muestran una gran fascinación por la androginia y por tener un aspecto y una apariencia que las diferenciara del resto de niñas con las que no se sentían identificadas. Saberse diferentes las enorgullecía:

De mi indumentaria estaba francamente satisfecha este año. Mamá me había hecho tres blusitas de camiserero, con puños, gemelos y chalina negra. Estas camisas con falda gris o negra componían mi alivio de luto y me daban un aire, en mi extrema delgadez y desgarrado crecimiento, un poco andrógino, que me encantaba sin saber por qué (Fortún, 2016: 189).

También Victorina Durán sentía un gran rechazo por la mayoría de los trajes con los que la vestían y admiraba el de marinero, como Fortún: “Los trajes de paseo o de “vestir” no me hacían tanta ilusión como los uniformes del colegio; aunque sí, tuve uno, el traje de “marinero”, que me gustó mucho” (Durán, *Sucedió*: 39). Además, se disfrazaba durante sus juegos teatrales de chico. Así, por un lado, evitaba la utilización de los vestidos y, por otro, asumía otros roles con los que se sentía más cómoda. Esta misma conducta la recuerda Rosa Chacel en algunos de los juegos que describe en sus textos: “las dos éramos hombres en aquel momento: yo, por supuesto, el capitán” (Chacel, 1972: 66). Este rechazo de la estética impuesta a las niñas también se

aprecia en Isabel García Lorca que narra una anécdota donde “me escondí para cortarme el pelo, el flequillo que odiaba” (García Lorca, 2002: 44).

Además, el vestuario femenino imposibilitaba los movimientos de estas activas niñas, lo que les provocaba este fuerte rechazo a las faldas y adornos corpulentos. María Campo Alange explica los obstáculos que impedían a su madre divertirse con ella y, como consecuencia, rechaza esa indumentaria en ella misma:

¿Cómo hubiera podido correr libremente con aquellas inmensas y múltiples faldas superpuestas que tocaban a tierra, con aquellos zapatos de tacón Luis XV y afilada punta que debían de oprimir despiadadamente sus pies? ¿Cómo habría logrado subir a los árboles – mi diversión favorita- entre tanta impedimenta? (Campo Alange, 1990: 69).

Las intelectuales se van moldeando como sujetos activos desde sus infancias. Protagonizan experiencias similares, ante el conocimiento que la sociedad les proporciona sobre su género, que intenta penetrar en ellas constantemente para alinearlas con el resto de mujeres, pero que choca una y otra vez como si fueran un material casi imposible de tallar. En sus autobiografías aparecen, desde pequeñas, constantes reflexiones en este sentido, tal y como Rosa Chacel expresa: “Mi infancia, quiere decir mi ser infantil o, más exactamente, mi «dificultad de ser», definición más apropiada para el comienzo que para el final de la vida. [...] mi conciencia era intermitente. [...] una lucha desesperada por la afirmación” (Chacel, 1972: 18).

Todas ellas tienen en común circunstancias muy particulares que vinculan y forjan su crecimiento. La sucesión de los actores sociales genera un comportamiento en las autoras y una respuesta en la familia. Son niñas que no comprenden la discriminación de género. Los nuevos avances para la mujer aportan elementos novedosos para construir la/su realidad y opciones que otras mujeres nunca pudieron tener. Estos cambios provocan que muchas de ellas vivan entre la tradición y la modernidad, porque, por un lado, sus padres o familiares cercanos son afines a los nuevos pensamientos progresistas y, por otro, aún no saben o no pueden escapar de las imposiciones sociales. La frustración

no viene por las posibilidades, sino por los impedimentos que surgen de una estructura social (familia, maridos, compañeros de trabajos,...) que no está preparada para afrontar los cambios. Así, los familiares, en diversos momentos, han intentado apartarlas de las letras y los libros. Esta separación o control de la lectura es un mecanismo para distanciarlas de los conocimientos a los que no deben acceder las mujeres. Estos padres y madres las apartan de la vida intelectual (de la lectura y de la escritura) como método para alejarlas de la invención, la imaginación y la creatividad femenina. Por ello, desarrollan una gran fantasía que las lleva a imaginar la vida que desean, sin restricciones, predominando en esta etapa un gran anhelo de libertad: “soñaba que había perdido todo el contacto con el resto de la casa y vivía una vida independiente y libre sobre la cual nadie mandaba sino yo” (Campo Alange, 1990: 75).

Son chicas que proponen un modelo de feminidad activo y que cuestionan la autoridad patriarcal. Todos estos relatos conectados contribuyen a lograr una mejor comprensión de los obstáculos a los que se enfrentaba la mujer en el primer tercio del siglo XX. Además, muestran las diversas tácticas que empleaban para intentar superarlos. Así, Rosa Chacel, consciente de la gran influencia de estas estrategias de socialización que intentaron inculcarles sus padres, ve la posibilidad de no escoger ese camino impuesto, a pesar de tener interiorizadas muchas de esas conductas:

Claro está que heredé las fórmulas familiares, religión, moral y costumbres de mis antepasados, pero eso no informó más que el cimiento de mi sistema personal. Lo básico, claro está, eso no puedo negarlo, pero aunque básico y soterrado, su categoría es la de apoyo, no la de fórmula, como todo lo anterior (Chacel, 1972: 15).

Este contexto, lleno de barreras, es decisivo para analizar el trabajo que desempeñaron posteriormente y poner en valor los méritos logrados. Todas estas exigencias sociales provenientes de diferentes ámbitos se sincronizan y forman una continuidad que sirve de fundamento a la categoría de identidad personal.

Es interesante advertir cómo muchas de ellas, en diferentes ciudades y con grandes diferencias en el año de su nacimiento, han llegado a reflexiones y han tenido experiencias muy similares.

Compartían, por lo tanto, actitudes que pretendían rectificar el pensamiento dominante, coincidiendo con una nueva manera de plantear las aptitudes femeninas. Estas características son aplicables al círculo de mujeres intelectuales que muchas de ellas frecuentaron durante su exilio¹⁴.

Los puntos desarrollados en este apartado: el tipo de familia, el proceso de aprendizaje en la escuela, las primeras lecturas, las fantasías y juegos y, por último, la rebeldía intelectual, son muy importantes en la infancia de estas niñas, porque suponen el resultado de un bagaje con el que estas mujeres afrontan, en su época de juventud, su vocación artística. Por lo tanto, gracias a este despertar intelectual, trazarán, posteriormente, un itinerario de aprendizaje que será la prolongación de todos los conocimientos adquiridos en esta primera etapa de niñez.

La infancia y la adolescencia proporcionan las pruebas que legitiman sus personalidades como mujeres adultas, constituyen el origen del yo y forjan una imagen de sí mismas, y por eso están presentes en muchos de los textos autobiográficos de estas escritoras. La búsqueda y justificación de su identidad como mujeres diferentes ahonda en sus raíces a través de los recuerdos familiares, mientras que el “encuentro” con libros prohibidos anuncia y justifica su posterior identidad como escritoras de la que forma parte también el relato sobre la formación o el encuentro con personas que marcaron su vocación literaria.

Una característica común podría ser el sentimiento de distanciamiento con respecto al mundo circundante, su familia *in primis*. La conciencia precoz de ser diferentes y la creación de un mundo interior las hicieron “crecer por dentro demasiado pronto” (Durán, *Sucedió*: 41), como expresó Victorina Durán. La infancia se presenta en los textos de estas escritoras como “un periodo difícil, doloroso, capaz de dejar huellas impactantes en la personalidad del yo adulto que escribe” (Masanet, 1998: 60).

14. En este aspecto, destacan las siguientes autoras argentinas que escribieron los siguientes textos memorialísticos: *Mecha Ortiz* (1982), que tituló con su propio nombre su autobiografía, *Mis dos vidas* (1981) de Berta Singerman, *El teatro, mi verdad* (1983) de Iris Marga, *Balcones del cielo* (1978) de Margarita Wallmann, *Mi fe es el hombre* (1981) de María Rosa Oliver, *Mis memorias* (1980) de Silvina Bullrich y los diversos textos autobiográficos de las hermanas Ocampo, entre otros.

CAPÍTULO 3

El despertar del yo y su universo adolescente

La emancipación de estas mujeres, fue el fruto de un continuo enfrentamiento con las condiciones sociales y políticas que les impedían obtener un mayor grado de libertad y de autonomía. En sus etapas de juventud se combinaron una serie de cambios en la forma de vida de estas jóvenes que fortalecieron la lucha por su independencia. En este periodo, los padres y familiares terminaron de incorporar, en la maleable naturaleza de las hijas burguesas, la ideología y costumbres respecto al rol de la mujer adulta. Los hábitos que les inculcaban no se alineaban con los progresos conseguidos en España por la primera generación de mujeres feministas y, como María Campo Alange manifiesta, este avance femenino fue casi imperceptible para las adolescentes: “El mundo de mi juventud – como el de mi niñez – fue angosto, cerrado y fuertemente vinculado a una tradición que por su lenta evolución y por nuestra ignorancia en materia de evolucionismo, nos daba la sensación de inmovilismo histórico” (Campo Alange, 1983: 15).

CAMBIOS CORPORALES Y RITOS SOCIALES

Este tránsito de la infancia a la madurez fue, en algunos aspectos, una evolución progresiva y, en otros, un cambio violento e inesperado. Entre los quince y los dieciocho años empiezan a ser conscientes de que están pasando a la edad adulta y, en cierta parte, esta transformación les genera un rechazo, producido por

las nuevas exigencias sociales. María Campo Alange, Isabel Oyarzábal y Concha Méndez asocian este cambio de etapa con la obtención de nuevas conductas en la forma de vestir. La condesa simboliza la adquisición del estatus de mujer en la compra de unos zapatos de tacón alto, Isabel Oyarzábal lo relaciona con la recogida del pelo y, también, como Concha Méndez, lo asocia a la largura y forma de sus vestidos, como muestra esta última en el siguiente fragmento:

A los diecisiete años empecé a darme cuenta de que estaba creciendo. Sentía el cambio de edad al ir a la modista; llegó el tiempo en que los trajes tenían que pasar de las rodillas. No me gustaba la idea de ser mayor. A los dieciocho comprendí que a las mujeres les preocupaba ir de compras, hacer un guardarropa para los meses de verano. Cambiaban sus trajes, zapatos y sombreros del año anterior por unos nuevos; un ajuar para la primavera y otro para el otoño. En mi casa, como todo el mundo bien, hacíamos lo mismo: estábamos sujetos a la tiranía de los modistos (Ulacia Altolaquirre, 1990: 33-34).

La variación en la indumentaria no solo indicaba una alteración física también implicaba un interés por ir a la moda y una preocupación por cultivar su belleza. En este sentido, cabe destacar el testimonio de Isabel Oyarzábal que explica la presión que sufrían desde niñas con los prejuicios físicos: “La belleza femenina se consideraba muy importante y, al llegar una nueva alumna, lo primero que se juzgaba era su cara” (Oyarzábal, 2010: 69). La figura materna está siempre presente en la introducción de la niña a esta nueva categoría que implica la adquisición no solo de la identidad femenina sino de la clase social a la que pertenecen. Por eso se las educa para que aprendan a identificar la posición que ellas y las mujeres de su alrededor ocupan en la sociedad de forma que puedan reproducir fácilmente el comportamiento que les corresponde en cada etapa:

Las clases sociales estaban definidas por el atuendo exterior y ciertas costumbres. Las señoras de la sociedad llevaban sombreros. La clase media pequeñas mantillas de blondas, alzadas sobre peinetas. Las mujeres del

pueblo pañolones negros. De “espumilla” en verano. De felpa, en invierno.
Quedaba una categoría especial. La de las “vuelas”. Mantos largos, de gasa negra, tendidos de la cabeza, al filo del vestido, privilegio de las viudas de los funcionarios públicos y de sus huérfanas (Formica, 1987: 53).

Formica, además, es consciente de que lo difícil que es romper con estas categorías: “Cuando alguna familia intentaba cruzar las barreras sociales se tenían, muy en cuenta, sus orígenes” (Formica, 1987: 53).

Las madres, en muchas ocasiones, son las que reconocen el cambio físico de sus hijas, porque son ellas las encargadas de transmitir y enseñar estos nuevos códigos sociales. Por este motivo, llegado el momento, las autoras descubren su propia evolución a través de la afirmación de sus madres: “La verdad es que ya eres una mujer” (Campo Alange, 1990: 247). Este cambio de etapa también conllevaba transformaciones en los comportamientos, tal y como insistió la madre de María Campo Alange:

Me preguntó si me sentía capaz de comportarme con mayor formalidad, de dejar de actuar como una niña, de conducirme correctamente en sociedad, de seguir una conversación, de sentarme sin enseñar las piernas... ¿Por qué, Dios mío, por qué aquel cambio tan brusco? [...] Tenía quince años (Campo Alange, 1990: 250).

A través de estas indicaciones, se aprecian las conductas que tendrán que abandonar de su etapa infantil. Se hacía necesario dos cosas fundamentales: por un lado, saber comportarse correctamente ante los demás y, por otro, aprender a cuidarse de la mirada masculina, según las reglas morales establecidas. De ahí, el no “enseñar las piernas”, porque el cambio fisiológico de la niña comenzaba a despertar la atención de los varones y ella, ante esta actitud, debía corresponder con un comportamiento de “niña decente”. Surge así una paradójica estrategia social que, de una parte, enseña a las jóvenes a cultivar su belleza para ser un objeto de interés del deseo masculino y, de otra, impone una represión sexual basado en el miedo: las adolescentes tienen que controlar su apariencia para no excederse en ningún aspecto que provoque una reacción agresiva e incontrolable en algún hombre (maquillaje

recatado, peinado recogido y con sombrero y vestidos decorosos que no dejen ver el cuerpo). Es esta lasciva mirada masculina la que hace descubrir a Isabel Oyarzábal y a sus familiares el cambio de etapa de la niña. Un amigo de su padre declaró delante de ella que sus “piernas constituían una tentación y que debería cubrirlas”. Ese comentario la incomodó tanto que “Deseé no tener piernas” y, llevó a su padre a tomar la determinación de presentarla en sociedad y vestirla de largo (Oyarzábal, 2010: 75).

Esta fuerte instrucción que tenía como objetivo agradar el gusto de los hombres les generará a casi todas ellas un apego a la belleza en su etapa adulta, muchas veces incomprensible para ellas mismas que se han preocupado siempre por cultivar más su intelectualidad. Ellas perciben cómo el trato social cambia dependiendo de su aspecto físico, lo que las hará entrar en ese juego del encanto y la seducción. En este sentido, cobran relevancia las reflexiones de Delhy Tejero que, sin encontrar una justificación, describe el bienestar producido por la aceptación social cuando se amolda a los cánones de belleza:

¿para qué quiero bonitos vestidos? [...] soy tan diferente cuando voy bien [...] yo no me lo explico tampoco pero la belleza da un calorcito en la cara que proviene de dentro, de la voluntad del cerebro, no sé qué pero que influye que yo lo quiera o que yo lo piense. No sé si esto será sugestionar a los demás (Tejero, 2004: 82-83).

Además, los prejuicios sociales sobre el cuerpo de la mujer llevaron a criticar cualquier nueva conducta que se saliera de lo establecido. Este comportamiento colectivo que desacreditaba y desprestigiaba a las autoras a través de su físico les generó un sentimiento de rechazo ante su propio cuerpo, tal y como narra Isabel Oyarzábal: “Esta nueva originalidad de los Oyarzábal fue duramente criticada como lo fueron nuestros trajes de baño de dos piezas a pesar de llevar cuello alto y manga al codo. Acabé avergonzándome de mi propio cuerpo” (Oyarzábal, 2010: 79). Esta actitud que intentaba dominar la apariencia y el recato femenino, siempre asociada a la restricción de la sexualidad y de las relaciones afectivas con el hombre, fue algo muy difícil de erradicar incluso en los años de la II República. Durante este periodo, que tantos avances supuso para la mujer, seguían apareciendo constantemente estas preocupaciones sociales:

Sorprende que a cuatro años de distancia del acontecimiento más dramático de nuestra época -la guerra civil-, los directores de conciencia de las clases responsables limitasen sus aspiraciones a lograr que una joven recién salida de la adolescencia no usase maillot en la playa, o negase un beso a su pretendiente (Formica, 2013: 50).

La pubertad, por lo tanto, se abre paso a través de todos estos “rituales”, que implican la entrada en sociedad de la mujer y que comportan ciertos actos protocolarios. Los más destacados y visibles para las aristócratas y burguesas son dos, que van a la par. El primero es la visita a las casas de todos los familiares y amigos, a partir de este momento, Isabel Oyarzábal cuenta que notó un cambio en el trato recibido: “Acabadas las visitas, empecé a ser considerada una señorita” (Oyarzábal, 2010: 76). El otro es la puesta de largo, que se solía anunciar en las visitas y donde también la madre cobra un papel fundamental: “tu madre está muy deseosa de tenerte a su lado y de que “vistas de largo”, ahora que ya eres una mujer” (Mora, 2005: 56). Esta práctica se convierte en una exigencia cuando se ha alcanzado la edad de dieciséis o diecisiete años, como se percibe en el tono de las palabras del padre de Constanca de la Mora cuando ella expresa, en un momento de rebeldía, su deseo de permanecer en Inglaterra y ponerse a trabajar. En este evento se celebra, precisamente, el paso a la edad adulta de las jóvenes y se las presenta en sociedad como señal de que ya están aptas, formadas y educadas para la vida en matrimonio. Esta fiesta es, por lo tanto, la que abre las puertas al mercado matrimonial. Constanca de la Mora es la que mejor describe este acto:

Me vestiría de largo y haría mi presentación en sociedad. No importaba que la moda de entonces fuese llevar faldas cortas; la expresión continuaba siendo un ritual [...] Mi madre [...] dejó que se enterasen los demás de que yo estaba en condiciones de salir al mundo; es decir, de buscar marido. Este era el primer paso en la vida que mis padres tenían tan cuidadosamente trazado para mí (Mora, 2005: 65).

Aquellas que no se vieron obligadas a realizar la famosa “puesta de largo” tuvieron que realizar otros rituales relacionados

con la modificación del atuendo según iba evolucionando su físico. Además, se producía un tabú frente al tema de la menstruación que constituía la señal más evidente del salto de la etapa infantil a la adulta. En los relatos que describen esta situación o bien no se menciona este acontecimiento fisiológico o se hace a través de eufemismos o rodeos lingüísticos. Sea como fuere, ninguna era consciente de su significado real, por lo que había un desconocimiento generalizado que impedía saber que formaba parte del ciclo sexual femenino. Aún así todas sabían que era algo importante y que formaba parte de la esencia femenina. Por este motivo, en el relato de Mercedes Formica las chicas cuentan con orgullo que empiezan a usar sujetador o ella misma se preocupa de que su hermana no sea como las demás porque aún no ha menstruado. Aparece una necesidad y, a la misma vez, una presión social para identificarse físicamente con el género femenino con el objetivo de sentirse aceptadas y no ser sujetos anómalos:

Los trece años era una edad crucial. En la que sucedían cosas escalofrantes.

- Ya he cumplido trece años. Dentro de poco tendré el mes.

- Me puse mala durante las vacaciones. Ahora, me pongo mala todos los meses. Mi madre me dijo: “Esa niña no se debe enfriar”. Por eso me compraron medias largas. Otras usaban sostenes, y se referían al detalle con orgullo. María Luisa no se ponía mala. Yo quería que ella, que había cumplido los trece años, se pusiera mala. Que fuese como las demás.

Lo de “ponerse mala” era un secreto a voces. Cada niña contaba cómo le había sucedido (Formica, 1987: 113-114).

La identidad de las niñas evoluciona dentro del espacio privado, donde se desarrollan los quehaceres domésticos (la costura, la música, etc.). Todas ellas reflejan en este periodo un intimismo que es a la vez espacial y psicológico. Predominan los espacios cerrados, en los que se relacionan con los seres humanos que las rodean. María Campo Alange vive esta reclusión con más intensidad que otras autoras porque pertenece a la aristocracia sevillana, aunque ella misma manifiesta la similitud con las vidas de las niñas de su época: “asomarse al balcón constituía, por

entonces, una diversión, y esta forma de recreo era exclusivamente femenina” (Campo Alange, 1990: 237).

Por otra parte, no se exigía un cambio en la condición intelectual o emocional de estas niñas que mostrara la adquisición de la madurez. Es mucho más trascendental para la comunidad familiar el cambio físico y el aprendizaje de las buenas costumbres para saber actuar en sociedad. Estos comportamientos se reclaman incluso a las niñas que han disfrutado de más libertad educacional, como es el caso de Rosa Chacel, a quien su madre le recriminó: “¿Qué vas a hacer en sociedad si no bailas, no tocas el piano, ni sabes nada que pueda hacer agradable tu compañía?” (Chacel, 1972: 197). En diversos momentos de su autobiografía, cuenta que ella nunca estuvo expuesta a las limitaciones impuestas a su género: “mi educación era tan excepcional que jamás me dijeron mis padres: «Eso no es cosa de niñas»” (Chacel, 1972: 76), sin embargo, parece que también sus padres defendían el papel estereotipado de la mujer en sociedad.

La actitud que se esperaba de las chicas distaba mucho de la de los chicos porque, como explica Zenobia “en la época, mis padres creían que a los hijos varones los debían preparar para la lucha de la vida, pero [...] la niña debe permanecer exenta de toda obligación en este sentido” (Campubrí, 1986: 101). Para los adolescentes, entrar en su etapa de madurez significaba el comienzo de su formación o de su trayectoria profesional, sin embargo, para ellas, suponía el fin de su periodo de aprendizaje, la negación a su desarrollo profesional y la entrada al mercado matrimonial.

INQUIETUDES Y CURIOSIDADES ARTÍSTICAS

Pese a las demandas sociales y familiares, las autoras tienen una necesidad imperiosa de desenvolverse intelectual y emocionalmente durante toda esta etapa. Si en sus infancias se rebelaron contra las fuertes desigualdades de género que sufrieron, durante su adolescencia se incrementarán sus restricciones e irán trazando ingeniosas estrategias para conseguir desarrollar sus inquietudes artísticas y su propia libertad, tal y como exterioriza Carmen Conde: “¡Yo tengo mis aficiones y las desarrollaré por encima de todo!” (Conde, 1986, V.1: 42). Son jóvenes que chocan

con las convenciones de los adultos de su alrededor y que presentan un gran interés por lo artístico. Desde niñas perciben la cultura de su entorno (pinturas, espectáculos, literatura) y lo asocian a su vocación artística que comienzan a desarrollar gracias a su “facultad de ver, observar y contemplar al mismo tiempo” (Chacel, 1972: 126). De esta forma, no se conforman con mirar cuadros, sino que desean, en palabras de Rosa Chacel “vivirlos”. Se abren a una percepción sensorial como forma de conocimiento, además de nutrirse con una sobrealimentación literaria. En este periodo descubren su vocación artística, que necesitan desarrollar como algo inevitable. Se adentran en un proceso de descubrimiento en el que reconocen que el arte es imprescindible para sus vidas, tal y como expresa Delhy Tejero, al relacionar su proceso creativo con el deseo de vivir: “hacer arte, que es por lo único que tenía ganas de vivir y tengo de seguir viviendo” (Tejero, 2004: 41). Además, tal y como expuso Emilia Pardo Bazán, asocian la creación como un proceso liberador y emancipatorio: “Y reincido siempre en mi idea: lo único emancipador es el arte” (Pardo Bazán, 2005: 458).

Rosa Chacel describe la fase de producción artística durante su adolescencia como algo irremediable e incontrolable: “La necesidad dicta la obra, labra el terreno para ella después de búsquedas infructuosas, degradantes, extenuantes, pero no suficientes para agotar el empeño” (Chacel, 1993: 96). También Carmen Conde escribe sobre ese desenfrenado deseo artístico: “Quiero crear, quiero dar forma y sonido a lo que puebla mis venas” (Conde, 1986, V.1: 73). Durante la infancia y la adolescencia, la lectura y las actividades culturales aparecían como vías para la autoformación de las jóvenes. Se refleja en sus textos un ansia de acceder al conocimiento, asociando el arte con lo sagrado: “El museo es un templo, para mí” (Chacel, 1993: 84), declara Rosa Chacel. Estas continuas búsquedas culturales son consecuencias propias del autodidactismo, característica afín en todas estas intelectuales. Como Carmen Conde manifestó, ninguna limitación de su vida le impidió que “soñara y siguiera escribiendo”, ni tampoco la imposibilitó “a estudiar por su cuenta para ir formándose el indispensable equipaje de la cultura, autodidacta entonces” (Conde, 1986, V.1: 37). Combatían, de esta forma, la ignorancia a la que estaban sometidas como mujeres y, además, estimulaban sus deseos, ilusiones y su propia emancipación.

La escritura, que solían realizar a escondidas, constituía una actividad que las aproximaba a su propia identidad y, las redimía de los conflictos diarios. Carmen Conde escribía en su puesto de trabajo de delineante y escondía las cuartillas bajo los planos cuando pasaba el revisor. Isabel Oyarzábal, frente a ciertas vicisitudes de su adolescencia, menciona que “empecé a escribir, deleitándome al olvidarme de mí misma”, una tarea que realizaba de noche y cuyo manuscrito ocultaba en un “cajón secreto” (Oyarzábal, 2010: 93). Creó personajes capaces de hacer y de decir todo lo que ella no se atrevió. A través de la escritura alcanzó soluciones a sus dudas, lo que la ayudó a inspeccionarse, a conocerse y a aproximarse a su yo interior. Esta forma que las intelectuales tenían de acercarse a la creación literaria continuó en su etapa como escritoras, por eso, su vinculación con la producción artística no estaba asociada a la posterior publicación sino que constituyó siempre una forma de introspección y, sobre todo, una necesidad: “Ignoro casi siempre por qué escribo y nunca es para nadie; más bien me parece que es para mí misma... pues no pienso en quiénes leerán, si leen, ni me preocupa que pensarán, si piensan” (Carmen Conde, 1983, v.2: 28).

El entorno que las rodeaba intentaba frenar su ansia intelectual no solo con amenazas sino poniendo en duda su ética, su moralidad e, incluso, sus valores cristianos. Además, las hacían sentir culpables de sus actos y las amonestaban advirtiéndoles que su desobediencia no solo repercutiría en ellas, sino en las personas de su alrededor. Querer acceder al conocimiento era trasgredir el comportamiento habitual de una adolescente-mujer y tenían que pagar por ello. Era necesario controlar su curiosidad con mecanismos que atacaban su moral y hacían tambalear su conciencia. En la condensa de Campo Alange recayó constantemente la siguiente sentencia:

Se me repetía a todas horas y de las más diversas maneras que las jóvenes que no conservaban íntegramente su inocencia – y a partir de este punto empezábamos a jugar con los equívocos-, las que pretendían *saber* – y aquí se confundía de modo lamentable la “curiosidad malsana” y la “sana” curiosidad intelectual-, las que cometían la imprudencia de abrir la “cámara mágica” de la vida – como sucedía en los cuentos-, no sólo perdían la felicidad, sino que atraían sobre sí y los suyos

innumerables y terribles desdichas (Campo Alange, 1990: 122).

Las que no experimentaban prohibiciones, percibían el desacuerdo de sus familiares frente a sus deseos e inquietudes. Así, Rosa Chacel describe su pasión por la cultura, las ganas de visitar museos y obras artísticas y las emociones que estas actividades generan en ella. Después de estas nuevas experiencias piensa en su madre, que la espera en casa y advierte la indiferencia que estos gustos causarán en ella: “¿Cómo voy a contarle a mi madre todas estas cosas?... No, no voy a contarle más que las que ella pueda comprender.” (Chacel, 1993: 87). Se percibe, una vez más, el alejamiento con la figura de la madre que, como señala Constancia de la Mora, tenía otros planes para sus hijas: “A mi madre le hubiese gustado que yo fuese dulce, dócil y femenina” (Mora, 2005: 54).

Siguen experimentando un sentimiento de soledad al percibir que no encajan con su entorno. Este aislamiento produce dolor en muchas de ellas y para otras, como Rosa Chacel y Victorina Durán es algo que aceptan positivamente como parte de su introspección y del proceso de su creatividad, que Rosa Chacel simboliza como “una misión”: “su breve amistad me hizo sentir mi soledad no como un peso, sino como una misión, como una empresa o señal” (Chacel, 1972: 225). Saberse y sentirse diferentes al resto de chicas y personas de su alrededor constituye una señal que les indica que tomarán otros caminos en sus trayectorias personales. Ellas persiguen a toda costa satisfacer sus inquietudes culturales. En este proceso consiguen desestereotiparse, desprenderse de muchas imposiciones y empezar a buscar sus deseos para construir su propia vida, como describe Concha Méndez: “Desde pequeña ya quería cambiar el mundo: mi mundo. [...] algo se había transformado que me impedía volver a mi estado anterior, que me obligaba a buscar mi mundo propio. ¿Cuál era mi mundo?” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 43). Se aventuran a trazar una nueva vida que no cuenta con la complicidad familiar.

Estas adolescentes luchan por salir del espacio privado donde las habían confinado, enfrentándose a su educación y su familia: “me habían enseñado, sobre todo, a obedecer, pero en mi fuero interno yo sentía verdaderos deseos de rebelarme contra lo que me rodeaba” (Mora, 2005: 66). Para alcanzar sus nuevos propósitos

buscan otras mujeres como referentes, pasando de una visión androcéntrica del mundo intelectual a una visión ginocéntrica. La mayoría buscaron a sus iguales, es decir, chicas de su edad con las que compartir nuevas experiencias, como describió Ernestina de Champourcín: “Y empezamos a hacer excursiones, unas chistosas excursiones semiartísticas: íbamos a la Moncloa, al Pardo, y allí unas escribíamos, otras pintaban o dibujaban, y comíamos muy frugalmente” (Champourcín, 1996: 39).

SOBERANAS DE SÍ MISMAS: PASEAR SOLAS

En este proceso de liberación, uno de los pasos más importantes, era poder ir sola, sin institutriz, sin madre o algún familiar, porque, como explica Constanca de la Mora “solamente con ella me estaría permitido ir a los lugares de diversión” (Mora, 2005: 66). Esta dependencia se repite constantemente en las autobiografías: “Las jóvenes de entonces no salíamos solas, acompañadas de algún familiar o señora mayor” (Valderrama, 1981: 29), recordaba Pilar de Valderrama. Una imagen que también describe Isabel Oyarzábal quien sentía verdadera compasión por las carabinas: “Era patético contemplar a estas pobres desafortunadas siguiendo a las jovencitas a su cargo” (Oyarzábal, 2010: 100). Cuando tenían que salir a bailes, fiestas, paseos, teatros, cines o museos debían ir acompañadas y vigiladas, porque la autonomía no estaba asociada con la feminidad, tal y como le aclara la madre de Constanca ante sus quejas: “A una señorita no le hace falta la libertad de la que tú hablas” (Mora, 2005: 67).

Mercedes Formica, que ingresó en Derecho, Filosofía y Letras en la Universidad de Sevilla, hacia el año 1932, también tuvo una carabina que la acompañaba a las clases para controlar que no se viera con un idilio de su adolescencia:

Mamá contrató los servicios de doña Carmen, y la pobre señora esperaba que terminasen las clases recluida en el “salón de las señoritas”. Yo asistía a las explicaciones inmersa en mi particular infortunio. Haberme enamorado de un imposible a los diecisiete años. Hoy resulta absurdo que varios paseos en barco y unos encuentros en

la playa alcanzasen tales dimensiones, pero en mi mente adolescente sucedió así (Formica, 2013: 56).

Hasta las familias más avanzadas, como la de Mercedes Formica, que apostaba por la educación superior y la independencia de sus hijas acudió a este mecanismo de control para evitar que las chicas se descentraran del camino correcto. Esta figura, además, en las salas y pasillos universitarios repletos de hombres, resultaba tan extraña como impactante y es el símbolo evidente de una sociedad que evolucionaba en los derechos y emancipación femenina de una forma lenta y con un recorrido lleno de contradicciones e incongruencias. También para las institutrices, adentrarse en estos espacios nuevos a los que no estaban acostumbradas les generaba intranquilidad. Tanto es así que Formica relata una revuelta acaecida en la facultad en la que hubo disparos y heridos y que supuso la ruptura de los acompañamientos de doña Carmen:

Víctima de un ataque de histeria, mi “doña” sorbía entre sollozos una taza de tila. El incidente truncó nuestras relaciones. Aquella tarde renunció a su cargo, explicando “que había sido contratada para acompañar a una señorita como Dios manda, no para ir a la guerra” (Formica, 2013: 64).

La experiencia de Carmen Baroja, perteneciente a una generación anterior a las modernas, hace notar la evolución que posteriormente tuvieron las intelectuales. Ella no consiguió jamás salir sola de su casa, porque solo las mujeres de dudosa reputación y las obreras podían hacerlo. Por este motivo, Carmen Baroja idealiza a las *cocottes* impresionada por su grado de libertad: “Se recogía la falda con gracia e *iba sola a pie*, por las mañanas, produciendo la admiración de todos y la mía” (Baroja, 1998: 69). Esta actitud empieza a cambiar a partir de los años veinte.

Por una parte, ellas rechazaban la idea de tener que ir siempre con alguien que las controlaba y limitaba, aspiraban a otros modelos más independientes que habían aprehendido en sus lecturas o habían observado en la calle: “yo anhelaba ser la forma de una chica a caballo. Sobre todo, ser una chica entre hombres, entre caballeros; llevar al lado un asistente y no una institutriz. Ser esa chica de amazona negra y sombrero hongo que un día había pasado por mi misma calle” (Chacel, 1972: 68-69). María Teresa

León admira a su prima Jimena, la hija de Ramón Menéndez Pidal y María Goyri, además de por su educación liberal por su posibilidad de salir sola: “Jimena era la síntesis de lo que un ser humano puede conseguir en su envoltura carnal. Algo mayor que yo, saliendo sola, yendo sin acompañante al colegio, que no se llamaba colegio sino Institución Libre, colegio laico, sin monjas reticentes” (León, 1977: 73-74).

Sin embargo, por otro lado, les inculcaron el miedo de ir solas, para que así se sintieran desvalidas e indefensas: “No tenía yo costumbre de andar sola por la calle, por eso iba temerosa desde la tienda hasta el café...” (Fortún y Ras, 2014: 10). Siempre experimentan un constante sentimiento de libertad a la vez que se sienten dependientes de otras personas: “Quiero ser más libre, menos apegada a nadie” (Tejero, 2004: 36). Por lo tanto, se creaba una gran contradicción entre el deseo, lo prohibido y el miedo; la angustia creada por las personas de su entorno paralizaba sus aspiraciones, como manifiesta Rosa Chacel:

Los peligros que corre una chica, cuando ya ha pasado el Rubicón - dice mi abuela -, ya no puede enseñar las pantorrillas, tiene que andar con mucho cuidado... [...] tener miedo es natural, pero una cosa es el miedo y otra el terror. El terror es el deseo de andar por los tejados. Y, claro, eso no lo dejan a una. Yo no sé si me atrevería, si me dejasen, por ver la noche, ¿me atrevería a ir sola? No, creo que no: tendría miedo. Si lo pienso bien, veo que, por muy maravilloso que me parezca tendría miedo, como cualquier otra chica... (Chacel, 1993: 174).

Fortún, a través del personaje de Celia, también refleja ese miedo de ir sola, justificado por la presencia masculina. Cuando la adolescente pasea temprano por unos jardines de una finca donde trabaja de institutriz la acecha al administrador, cogiéndola de la cintura y obligándola a besarlo. Huye horrorizada y se encuentra con una de las trabajadoras que, al saber lo ocurrido le reprocha: “Si ya le dije... No se puede andar por el parque sola, y menos tan temprano... Es un viejo bribón...” (Fortún, 2015: 110). Además, la avisa que frente a los abusos y acosos sufridos las mujeres tienen que callar, nunca pueden denunciar lo ocurrido ni contárselo a nadie porque “¡Siempre es una la que pierde!”. Una vez más, el silencio se impone a las experiencias de las mujeres

y se las hace culpables de la conducta obscena del hombre. Se las adoctrinan para que crean que las únicas que pueden prevenir la violencia masculina son ellas mismas y por ese motivo, en muchas ocasiones, sienten un miedo incontrolable.

Frente a estos obstáculos, poco a poco, consiguieron separarse de estas normas, aunque supuso, para muchas de ellas, enfrentarse, una vez más, a sus familiares. No obstante, esta libertad empezaron a disfrutarla superada la década de los veinte, como Concha Méndez relata en sus memorias:

Como no podía moverme si no iba custodiada por alguien, un día que mi madre estaba en el cuarto de baño, desesperada le dije: «Mira, o me dejáis salir, o me tiro por la ventana. No puedo más. Os diré a dónde voy. Vais a tener mi pista por todas partes, porque lo único que quiero es reunirme en un café con un grupo de gentes que me interesan. ¡Si no me dejáis salir, me aviento por la ventana!» (Ulacia Altolaquirre, 1990: 46).

La autonomía que adquieren les generará un sentimiento de bienestar y liberación, porque, tal y como afirmó Isabel Oyarzábal “Era mucho mejor salir solas y descubrir un Madrid desconocido” (Oyarzábal, 2010: 100). En estos momentos pudieron realizar actividades que no les estaban permitidas: “Por primera vez en mi vida pude salir sin la inevitable institutriz, y Susana y yo nos hicimos, durante aquel verano, verdaderas aficionadas a la bicicleta” (Mora, 2005: 41). Los logros conquistados se los irán transmitiendo entre ellas, generando un ambiente optimista de cambios. Se contagian los ánimos y las esperanzas para combatir cualquier impedimento que se presente en su camino. Ernestina de Champourcín escribe una carta a Carmen Conde, contándole su nuevo éxito: “Me acompaña a todas estas cosas Pilar Sotomayor. Hemos logrado ir sin «carabina» en plan de mujeres «emancipadas»” (Champourcín y Conde, 2007: 255). Concha Méndez y Maruja Mallo, como inseparable amigas, recorren las calles de Madrid saltándose la formalidad de llevar sombrero y guantes:

Íbamos muy bien vestidas, pero sin sombrero, a caminar por el Paseo de la Castellana. De haber llevado sombrero, decía Maruja, hubiese sido en un globo de gas: el globo

atadito a la muñeca con el sombrero puesto. [...] El caso es que el sinsombrerismo despertaba murmullos en la ciudad (Ulacia Altolaguirre, 1990: 48).

En la etapa adolescente, e incluso, al ingresar en la vida adulta, se adentran en un proceso identitario en el que comienzan a conocerse y reconocerse, gracias al contacto con otras mujeres. Durante algunos años, muchas de ellas libran una gran guerra personal. Sostienen un conflicto interior entre su misión, es decir, su papel en la sociedad y la infelicidad que dicho papel les produce. Concha Méndez hace una reflexión de toda esta evolución personal, en la que tanto la influyó la visión de Maruja Mallo:

Empecé interesándome por la política y poniendo en duda todos los aspectos del mundo en el que me había movido hasta entonces. La gente que me rodeaba la había conocido en los bailes, jugando al tenis o en las corridas de toros. Todos estos amigos se resumían en el aforismo de Balzac: «La vida elegante es el arte de no hacer nada». Deseaban solo vagar y divertirse. Tenían educación para el trato y buenas costumbres; porque en la escuela nos preparaban para hacer un buen papel en la sociedad. Maruja Mallo, que proponía liberar las reacciones primarias, la espontaneidad, decía que todos esos buenos tratos y buenas costumbres no eran más que mala educación. Decía que el colegio nos condicionaba a ser unos hipócritas (Ulacia Altolaguirre, 1990: 43).

Se mantuvieron alejadas de las ideas políticas hasta que se emanciparon. No querían o no podían posicionarse, porque muchas de ellas eran conocedoras de las ideas conservadoras y monárquicas de sus familiares. Dice Constancia de la Mora, al hablar de su padre: “Como la mayoría de los hombres españoles de su generación, no había tomado nunca en serio las ideas políticas ni lo que pudiera pensar o creer ninguna de las mujeres de la familia” (Mora, 2005: 206). Sin embargo, en muchos momentos de sus vidas recapacitaron y asumieron que los ideales monárquicos que envolvieron sus juventudes de “niñas bien”, pertenecientes a familias pudientes, repercutieron en los obstáculos e incomprensiones sufridas.

Las protagonistas de estos relatos autobiográficos se nos presentan en desacuerdo con el prototipo de mujer española y se acercan, con sus propias vidas, al arquetipo de “chica rara” que desarrollarán las autoras de posguerra en sus obras literarias. Este término, acuñado por Carmen Martín Gaité en 1987, supone la prolongación de un nuevo modelo femenino propuesto por las autoras del primer tercio del siglo XX. No es de extrañar que las vidas de estas intelectuales, que empezaron a publicarse en primera persona durante los primeros años de transición y, sobre todo, en la década de los 80, influenciaron a autoras españolas como Esther Tusquest, Carmen Laforet, Ana María Moix o Carmen Martín Gaité, carentes de referentes femeninos alternativos a los impuestos por el sistema franquista.

CAPÍTULO 4

Libres y autónomas: el amor y sus consecuencias

CHICAS Y CHICOS: UNIVERSOS INCONEXOS Y ENIGMÁTICOS

Desde pequeñas, tanto en su familia como en el colegio, las niñas experimentaban las prohibiciones sobre cualquier tipo de relación con los varones de su edad: “mi madre me había prohibido terminantemente que jugase con chicos” (Mora, 2005: 38). Esto provocaba una actitud de incertidumbre ante los niños, a quienes consideraban seres diferentes y totalmente desconocidos. La educación que recibieron, separados por géneros en las escuelas, sostenía la idea de que el contacto prematuro con el sexo opuesto suponía una amenaza en la construcción de la masculinidad de los chicos y pervertía la feminidad de las chicas que podían copiar actitudes viriles. Esta prohibición hizo que Concha Méndez tuviera una amistad oculta con un niño que, posteriormente, supo que se trataba del hijo del infante Carlos y de la infanta Eugenia: “Tener amigo era indecente y esa palabra no se podía decir [...] Me viene a la memoria una amistad secreta [...] como me había puesto en peligro, el niño vino y me ayudó; nos hicimos amigos. [...] Salía todas las tardes a escondidas de mi cuarto e iba a casa de este niño” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 36).

También en el colegio controlaban que las chicas no tuvieran ningún flirteo ni idilio porque esto también era un acto indecoroso e impropio que constituía motivo de expulsión. En la etapa adolescente empiezan a tener admiradores, con quienes apenas tienen contacto físico y, mucho menos, verbal. Isabel Oyarzábal describe cómo se producían las conquistas: “Me cortejaban a

la manera española, con miradas largas y tiernas, pasando por delante de mi ventana y sacándome a bailar siempre que podían” (Oyarzábal, 2010: 78).

Durante la juventud, cuando comienzan a tener algún contacto esporádico con el sexo opuesto, perciben una conducta que, a veces, las disgusta. Empiezan a relacionar sus primeras experiencias amorosas con chicos tóxicos que las hacían sentir incómodas, como manifiesta la condesa de Campo Alange: “Acabo de emplear la palabra “perseguidor” cuando trato de expresar la plena aptitud amorosa de aquel joven galán, es, sencillamente, porque la impresión dominante que experimenté, más que la de sentirme amada, fue la de sentirme *perseguida*” (Campo Alange, 1990: 191). Además, sienten cómo en cualquier ambiente hay algún muchacho o señor, puesto que no importa la diferencia de edad, que intenta cortejarlas, y lo describen con hastío, como ejemplifica Delhy Tejero: “un bello acompañante de 60 años me hace indirectas de amor. Ya empezamos” (Tejero, 2004: 57).

Isabel Oyarzábal también narra una vivencia violenta, en la que un hombre intentó forzarla al quedarse sola durante una celebración. Este señor la obligó a mirarle, “me llamó pequeña y me preguntó en un susurro si le amaba”. Ella consiguió huir, aunque “sintiéndome muy mal”. Estaban educadas para sentirse culpables y responsables de las coléricas actitudes que sufrían por parte de los varones, a la vez que le asaltaban las dudas sobre esta conducta masculina tan incomprensible para ellas: “¿Por qué se había comportado así conmigo si casi ni le conocía?” (Oyarzábal, 2010: 80-81).

María Teresa León también recuerda esa etapa adolescente, en la que describe a los muchachos de su entorno asociándolos siempre a una conducta que una invadía el cuerpo femenino al que se permitían tocar y manosear libremente: “eran siempre iguales, torpes, engreídos de serlo, audaces, candidatos inexpertos al premio mayor. Bah, nada. Manos largas” (León, 1977: 17). Este comportamiento generalizado las lleva a sentirse incómodas con los varones. Tanto es así que no es extraño encontrarse testimonios donde los esquivan por la calle, en espacios públicos e incluso familiares por la situación tan desagradable que les genera. Dolores Medio recuerda cómo le temblaban las piernas al saber que tenía que pasar al lado de un grupo de muchachos: “Sí, le tiemblan las piernas. Le tiemblan como el día que tuvo

que detenerse en la callejuela ante el corro de hombres” (Medio, 2009: 65). Además, les invade una sensación de vulnerabilidad ante las risotadas y burlas de este colectivo, educado para lanzar comentarios obscenos e irrespetuosos a los que ellas no saben cómo responder.

Estas mujeres encuentran una gran diferencia entre las muchachas preocupadas exclusivamente por buscar novio para casarse y ellas, que luchan por desarrollar su inquietud artística. Carmen Conde describe tres chicas muy distintas de su trabajo:

Entre ellas existen diferencias en su actuación fuera del Arsenal: una se pasea y tiene novio; otra, tiene novios consecutivos y estudia música; la tercera [...] estudia, trabaja, sueña... [...] se entrega a la literatura porque esa es su verdadera capacidad creadora. [...] todo lo soporta si puede escribir [...] Ha de luchar contra las ajenas opiniones familiares, contra todas las mareas que se empeñan en disuadirla de su vocación. Ha nacido para lo que hace (Conde, 1986, V.1: 36).

La educación sexual en estas mujeres fue inexistente, tampoco se dialogaba sobre las dificultades del matrimonio, envolviendo con un halo de tabú todos los asuntos relacionados con el amor, tal y como explica Constanacia de la Mora: “Mi madre nunca me había hablado de los problemas sexuales, ni del amor, ni del matrimonio. Era considerado pecado pensar en estas cosas” (Mora, 2005: 98). En los colegios no se mencionaba nunca la relación con los chicos, evitando siempre el contacto de los dos sexos. Cualquier pensamiento amoroso o sexual de las chicas se controlaba a través de la confesión, ya que era considerado como una perversión, o como dice Constanacia de la Mora, un pecado. Ante este panorama, aparecen las palabras de indignación de Connie porque: “Por lo visto yo debía aprenderlo todo intuitivamente, igual que las demás muchachas que me rodeaban” (Mora, 2005: 98).

Esta ignorancia en la que se veían sumidas las llevó a tomar decisiones de forma inconsciente que las condujeron a ser infelices. Pilar de Valderrama, cuando narra el encuentro con su marido y la proposición de boda se define como: “las muchachas de entonces, recluida en el ámbito familiar e inexperta en lides amorosas”

(Valderrama, 1981: 30). El prototipo de recién casada es la que se adentra en un clima de desconocimiento amoroso y sexual, según María Teresa León: “El problema sexual estaba bastante difícil en nuestra graciosa España” (León, 1977: 51). Por eso, no es de extrañar que Isabel Oyarzábal de Palencia, tras traducir del inglés los diversos volúmenes de *Estudios de psicología sexual*, advirtiera un cambio transcendental en su vida que hasta entonces había estado sumida en la ignorancia sobre cualquier cuestión sexual, aun estando casada y siendo madre de su primer hijo: “Como la mayoría de las mujeres españolas de entonces, me habían mantenido en la más completa ignorancia en materia sexual hasta el momento de mi matrimonio. Incluso después de casarme, seguía ignorando muchos aspectos” (Oyarzábal, 2010: 140).

La educación sexual de los chicos era muy diferente. Ellos no trataban este asunto en el colegio, pero dialogaban con sus familiares más próximos en edad, hermanos y primos, o incluso con compañeros mayores. Además, como explica Constanza de la Mora: “es sabido de todos y aceptado como una cosa natural que el primer dinero que caía en manos de un muchacho español, después de los trece años, iba a parar invariablemente al mismo sitio: la casa de prostitución”. De esta forma, “Las niñas españolas crecían ignorantes y los chicos viciosos” (Mora, 2005: 98).

Este problema intentó solucionarse con la entrada de la II República, cuando Hildegart publica varios artículos en periódicos y, más tarde, dos libros relacionados con esta temática: *La rebeldía sexual de la juventud* (1931) y *El problema sexual tratado por una mujer española* (1933). En el prólogo de este último afirma que “El nuevo régimen habrá de prestar preferente atención a la educación sexual, a la preparación para esta importantísima función vital” (citado de Capdevilla, 2009: 187). Lo cierto es que este intento no se llegó a implantar por el nuevo Estado español, la Guerra Civil irrumpió y los libros de Hildegart no se volvieron a editar hasta finalizar la dictadura.

PAREJAS, MATRIMONIO Y TRABAJO

Muchas de nuestras intelectuales sufrieron la imposición del matrimonio, porque tal y como le repitieron a María Luisa, *alter*

ego de Elena Fortún: “para la mujer no hay más camino que el matrimonio” (Fortún, 2016: 220). Al convertirse en la única opción de sus vidas, las autoras se vieron obligadas “a frenar mi espontáneo afán de saber y a “comprar a plazos” aquello que se llamaba un *verdadero amor*, pagándolo con el producto de mi renuncia” (Campo Alange, 1990: 122). Por lo tanto, asumieron el amor con el abandono de sus labores artísticas. Incluso los esposos de ideologías más avanzadas se oponían a que sus mujeres trabajaran y siguieran desarrollando su creatividad. Era fácil acceder a este planteamiento puesto que toda la sociedad tenía asumido la incompatibilidad entre trabajo y matrimonio e, incluso, el rechazo masculino hacia las mujeres cultas y con estudios que se consideraban mujeres indecentes. Tanto es así que cuando la madre de Mercedes Formica le contó a las monjas que quería que sus hijas estudiaran una carrera universitaria:

Mother Paul se quedó perpleja. Como la quería bien, intentó disuadirla, asegurándole que, si pisábamos la universidad, nunca nos casaríamos en Sevilla. Las chicas estudiantes ocupaban, frente a la sociedad, una situación ambigua, mezcla de prostitutas y “cómicas” (Formica, 2013: 23).

Isabel de Oyarzábal relata que cuando se comprometió con Ceferino de Palencia le pidió que dejara de trabajar cuando se casaran, porque “En España el que una casada trabajase daba una pésima imagen del marido”. Sin embargo, aunque lo intentó repetidamente, no consiguió que su esposa dejara de escribir. Ella ya había superado los obstáculos de su familia burguesa para poder trabajar y si elegía casarse era para seguir disfrutando de su independencia económica, así que: “Me indigné: jamás abandonaría todo aquello que había luchado tanto por conseguir” (Oyarzábal, 2010: 125).

Dolores Medio, en su *Diario de una maestra*, también narra la complicada relación entre su vida laboral y amorosa. Su *alter ego*, Irene Gal, siente la presión de su novio desde el primer día que comienza a trabajar como maestra. Destinada a un pueblo, la pareja tiene que separarse y Máximo Sáenz comienza a apremiarla con palabras tiernas y embaucadoras para que descarte su empleo: “No sabría prescindir de mi Tortuguita”. Él quiere seguir viéndola como “su alumna predilecta, su amiga, su compañera” (Medio,

2009: 39-40) y no como una mujer trabajadora e independiente económicamente. Sin embargo, ella se da cuenta de lo acaparador que está siendo, mirando exclusivamente por sus intereses sin importarle su voluntad: “él, egoístamente, me quiere a su lado. Todos lo mismo. ¡Todos! Su vida privada, sus intereses...” (Medio, 2009: 41). Además, en otros fragmentos se aprecia cómo la presencia de Máximo anula su capacidad de decisión y pensamiento:

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 -¿una jugada del subconsciente?- se le entrega de tal modo que hasta le da pereza pensar. La invade como una especie de laxitud, de dejarse ir... No le hace sólo una entrega material, sino intelectual (Medio, 2009: 142).

En torno a los dieciocho y los veinte años todas las intelectuales se habían puesto “en relaciones” con algún hombre de buena familia y, al poco tiempo, se celebrarían sus bodas en una iglesia. El matrimonio seguía siendo el objetivo prioritario para las mujeres y, la mayoría, lo aceptaban como algo natural en la trayectoria de sus vidas, incluso se preocupaban si no lo lograban. Una vez casadas empezaba una vida muy diferente a la que esperaban. Constancia de la Mora escribe unas desalentadoras palabras sobre los acontecimientos que sucederían después de su boda: “Después de eso... la verdad es que después de eso no había nada más que hablar, ni por qué preocuparse. Mi vida ya estaría asegurada, mis padres tranquilos y ¿qué importaba si la vida de una mujer terminaba aun antes de haber empezado?” (Mora, 2005: 65). Por este motivo, en algunos casos perciben que el matrimonio es un engaño para las chicas. Elena Fortún relata su inseguridad días antes de su boda:

Tenía diecinueve años e iba a casarme.
Faltaban sólo ocho días. Y soñé.
Soñé una voz. Nada veía, sólo oscuridad y angustia.
La voz dijo:
-No te cases. No sirves para casada (Fortún y Ras, 2014: 14).

Otras, empiezan a rechazar esta idea desde que las presentan en sociedad, como expresa Isabel Oyarzábal: “no quería oír hablar de matrimonio. La idea de atarme a alguien para siempre me acongojaba. Llegué a sentirme muy deprimida pensando que algún día no me quedaría más remedio que claudicar” (Oyarzábal, 2010: 81). Una minoría de estas intelectuales, como Victorina Durán, no tuvieron que sufrir el matrimonio como la imposición de una vida que sus padres tenían pensada para ellas. Pudo librarse de este destino tradicional, ya que eran partidarios de que la mujer no tuviera que casarse para procurarse un medio de vida. Así, cuando tenía quince años, su padre le dijo: “Este año vas a venir conmigo al baile de máscaras del Teatro Real. Hay cientos de mujeres que se han casado solo para poder ir a estos sitios con el marido. No quiero que tú hagas lo mismo” (Durán, *Sucedió*: 42).

Las autoras que se casaron, después de la boda se sienten solas, vacías e inútiles. Se dan cuenta de que su marido es un desconocido, no es la persona que ellas deseaban ni imaginaban y van descubriendo su personalidad con el paso del tiempo. Por este motivo, Carmen Baroja expresa en sus memorias que el matrimonio no era lo que suponía, puesto que no se entendía bien con Rafael Caro: “Es esta época de mi vida de desabrimiento y de tristeza” (Baroja, 1998: 81). Ellos ocupan sus vidas con sus profesiones y sus aficiones, pasando mucho tiempo ausentes, sin importarles el estado anímico de sus esposas, como explica Pilar de Valderrama:

Sentía como un poso de melancolía que iba creciendo dentro de mí. [...] Era yo muy joven y mi marido pasaba muchas horas ausente de casa, absorbido por sus ocupaciones. Tal vez fuese esta soledad lo que yo sentía y a la que no lograba sobreponerme. Buscando alivio a mis depresivos estados de ánimo empecé a escribir poesías en las que volcaba estas íntimas melancolías como una evasión del espíritu (Valderrama, 1981: 32).

Estas intelectuales se atrevieron a escribir sobre las encorsetadas obligaciones de la mujer-madre, la poca implicación de los hombres en la educación de los hijos y la poca entrega afectiva de estos con sus mujeres. Esta nueva vida les provocaba una gran angustia: “Algunas noches me acostaba llorando. ¡Qué difícil era ser ama de casa!” (Fortún, 2016: 305). Frente a esta

situación, muchas se refugiaron en la escritura, conscientes de que su felicidad no podía depender de su marido, sus hijos y sus quehaceres domésticos:

Mis ocupaciones eran múltiples en una casa tan grande. Disponía las comidas, la limpieza, ordenaba la ropa en los armarios, todo pasaba por mi mano. Pero estas tareas me resultaban ingratas y necesitaba compensarlas escribiendo poesía. Esto era para mi espíritu una verdadera necesidad y en los momentos que podía, casi sin tiempo, lo hacía a escondidas como si cometiera un delito. Yo notaba que a mi marido no le agradaban mis aficiones y retrasaba hablarle de ello por temor a que le disgustara (Valderrama, 1981: 35).

Pilar de Valderrama expresa en este fragmento el temor a su marido, admitiendo su papel de sumisión, dispuesta a no enfadarle y a acatar sus órdenes. Esto le impedía una dedicación plena a la creación artística, teniendo que esconderse, tal y como hacían cuando niñas, para leer en casa de sus padres. Otras, como Carmen Baroja, no supieron realizar otras actividades durante los primeros años de casada: “Esta cantidad de años se me figura que los he pasado estúpidamente y acaso no sea así. Yo hubiera querido trabajar para ser un poco independiente, pero no supe, o no pude hacerlo” (Baroja, 1998: 81). Las restricciones amorosas también se aprecian en las cartas entre Ernestina y Carmen, en las que hablan, muy a menudo, de las limitaciones de Antonio Oliver, por entonces, novio de Carmen Conde: “Yo te dije ya varias veces mi opinión sobre tu “amor” y los obstáculos que opondrá siempre a tu plena realización artística” (Champourcín y Conde, 2007: 257). Cuestionando, incluso, el concepto de amor, cuando entrecomilla el término. Ambas son conscientes que, aunque ellos sean de “ideas avanzadas” se sienten con autoridad de recluir a sus novias-esposas y coartar su libertad. Por eso, le repite en otra carta: “¡Siento mucho que el amor te haya cambiado tanto! Adoro la locura exaltada de los sueños jóvenes” (99). Carmen le contesta: “Solo sé esperar a mi novio, quererlo y, alguna vez, hacer un poemita” (96). Disocian, de nuevo, amor y creación y, asumen el abandono de sus ocupaciones artísticas para dar prioridad a la relación de pareja.

Carmen es consciente de que ha dejado las actividades que realizaba antes de conocer a Antonio, como por ejemplo conducir. No pone en duda la superioridad y prevalencia de las decisiones de “su hombre”, y parece que tiene claro su destino como mujer: renunciar a sí misma. Por este tipo de anécdotas Ernestina la hace reflexionar y la aconseja: “Procura que tu amado no sea tan celoso. Vas a pasarlo muy mal. Puede que te conviniera venir a Madrid, como piensas, y probar el amor con lejanía [...] Si no puedes casarte pronto, créeme, ven a Madrid, “mira” y “vive” un poco. Volverás hacia él, si es tu ruta, nueva y tranquila, más llena de paz” (Champourcín y Conde, 2007: 75). Esta situación “natural” de subordinación de la mujer justifica la actitud de Antonio Oliver, cuando Carmen Conde consigue marcharse a Madrid para establecer vínculos literarios que le permitan crecer como escritora. La carta que le envió muestra que los varones no accedían a que su pareja dispusiera de una personalidad independiente, tuvieran libertad de movimiento, iniciativa propia y capacidades intelectuales que podrían superar las suyas propias:

Estoy harto de tu amiga Ernestina, de Berta, de J.R., de Miró, del Club. Tu actitud es sencillamente indigna de ti y de mí. Te limitas a hablarme de lo de fuera y a escribirme rápidamente [...] La vida que llevas no es la que te han recomendado. Estás alocada, descentrada y tonta. [...] Sigue conociendo a imbéciles como esos de *La Gaceta [Literaria]*, sigue no descansando, sigue yendo a cines, a teatros. En fin, Carmen, que te has olvidado en absoluto de mí. Tú ya sabes que yo exijo, necesito, quiero toda tu vida. [...] Precisamente esta tarde me he enterado de los cafés que frecuentaba en Madrid Concha Méndez. Que no sepa yo que te vas con Maruja Mallo [...] Todo esto no sé si te dolerá. Yo te lo digo, desde luego, para que te duela (Ferris, 2007: 288).

Antonio Oliver usa un tono de enfado, autoritario y amenazador ante una situación que él no esperaba, porque no puede controlar, desde Cartagena, a su novia. Se aprecia la posesión amorosa cuando le demanda “toda su vida” y los celos, cuando percibe que su ocupación literaria está dejando de ser un pasatiempo para cobrar un lugar prioritario en su vida. Una de las memorias en las que más se reflejan las prohibiciones y el control que ejercían los maridos es la de Jeanne Rucar, esposa de Luis Buñuel. El director

de cine ya había mostrado comportamientos muy dominantes con Concha Méndez durante su noviazgo, impidiéndole relacionarse con los intelectuales del momento, motivo por el cual ella tuvo que presentarse a Federico García Lorca como “la novia desconocida de Buñuel” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 47). Jeanne Rucar relató que la actitud celosa de su marido la llevó a abandonar sus estudios de piano, sus clases de gimnasia e, incluso, sus amistades masculinas. Ella tuvo que sacrificar todas sus aficiones y amistades, sin embargo, “Luis estableció la regla siguiente: él tenía derecho a recibir a sus amigos en casa, yo no” (Rucar, 1990: 106). Además, intercambió con un amigo el piano de su mujer por tres botellas de champán, de aquí el nombre de su autobiografía *Memorias de una mujer sin piano*, y también, tiró a la basura un cerezo que ella cultivaba. Jeanne reflexionó sobre todos estos acontecimientos y afirmó:

Me parece que el motivo por el cual siempre me excluyó tanto de sus conversaciones íntimas con sus amigos como de su vida intelectual, fue su machismo: Luis fue un macho celoso. Su mujer debía ser una especie de niña-mujer, sin madurar. Nunca me habló de sus proyectos, sueños o guiones, de cómo manejar el dinero, de política, de religión. No tuvimos ni ideas ni responsabilidades compartidas. Él decidía todo: dónde vivir, las horas de comer, nuestras salidas, la educación de los hijos, mis aficiones, mis amistades. Siempre festejó mis ocurrencias, la comida que le preparé, a diario, desde que nos casamos, la ropa que me confeccionaba. Me alentó en el bordado y en la costura: ambos se hacen en casa (Rucar, 1990: 120).

LA RUPTURA CON EL MATRIMONIO TRADICIONAL

La autoridad del hombre era asumida sin cuestionarse, porque la habían naturalizado desde pequeñas. A pesar de todo esto, en muchas de estas intelectuales, hacia los años veinte y treinta, se puede apreciar un ligero cambio de actitud frente al amor y a la institución que lo regula. Es un núcleo minoritario de mujeres con formación y con ambiciones profesionales que no consideran

el matrimonio la única meta en sus vidas. Las aspiraciones femeninas están cambiando y comienzan a demostrar ciertas preocupaciones intelectuales y profesionales que entran en conflicto con la relación jerárquica que supone. La concepción sobre dicha institución se está transformando y son conscientes de las limitaciones de la vida de casada. En palabras de Dolores Ibarruri: “Casar es hilar, parir y llorar...” (Ibarruri, 1979: 86). Por este motivo, muchas familias conservadoras consideran peligroso que sus hijas se eduquen en instituciones liberales, a pesar de ello, la idea tradicional de la misión de la mujer seguía muy extendida en España.

El matrimonio deja de ser, para estas mujeres intelectuales, la institución idílica para la que las han educado y preparado. En muchas de ellas aparece un rechazo a casarse, después de observar la vida de otras amigas: “¿no te asusta el matrimonio pensando en “lo que viene después”? A mí me horroriza” (Champourcín y Conde, 2007: 161), afirma Ernestina de Champourcín. Victorina Durán explica que rechazó esta idea desde su infancia; “Creo que mi consciente y mi subconsciente estuvieron de acuerdo para decidir que nunca me vestiría de novia” (Durán, *Sucedió*: 41). Otras, se oponen al matrimonio como institución patriarcal y formulan una serie de juicios en contra de la oficialización del amor, que tienen que llevar a cabo para evitar problemas sociales, como se aprecia en una carta de Carmen Conde a Ernestina:

“el acto oficial”, ¿no? Yo no creo en él, ni chispa. [...] El amor no es formalización extraña, ni documentos oficiales. Pero el amor cuando es grande como el mío, pasa por todas las estupideces ambientes y llega al logro de su deseo. ¿Qué me importa el cura, si después del cura está mi hogar, está mi novio, está el abrazo, la dicha, el sol nuestro, íntimo y hondo como el volcán? (Champourcín y Conde, 2007: 88-89).

Aunque estén enamoradas y asuman ciertos roles dentro de su relación, como Carmen Conde, llegan a plantearse la hipocresía y artificio del sacramento eclesiástico. También María Zambrano rechaza la idea de vivir un matrimonio de la forma tradicional y le dice a su novio Gregorio en una carta “no quisiera que tú y yo llegáramos a ser un ‘matrimonio’ respetable y honorable”. Además, matiza su relación con él al aclararle que no está

dispuesta a convertirse en su mujer con todas las implicaciones sociales que ello conlleva: “tu mujercita, sí, pero tu ‘señora’ ¡nunca!” (Zambrano, 2012: 187).

Después de vivir diversos episodios ofensivos durante diferentes etapas de sus vidas desarrollan un desprecio por los hombres y por sus comportamientos. Delhy Tejero en su diario manifiesta este sentimiento casi incontrolable: “Yo estoy muy nerviosa, histérica, insoportable que no aguanto a los hombres” (Tejero, 2004: 114). Además, se les achaca tener una actitud “caprichosa”, e incluso, parte del sector masculino se queja de no poder imponerles discursivamente su visión. Según expresa Delhy los hombres le dicen que “de arte no se me puede hablar ni discutir de nada, algo de razón deben de tener” (Tejero, 2004: 114). También experimentan todo tipo de piropos, cuando no intimidaciones verbales y gestuales en los ambientes intelectuales:

Se me presenta la ocasión de flirtear con algunos adolescentes en agraz. Sin duda les atrae la reputación de intelectual que aquí me han hecho. Se imaginan que el tenerme por “flirt” les va a dar mucho cartel. Me río con ellos... y de ellos un rato todos los días en el Blas. ¡Si no hubiera tanta necesidad de rogarles que se estén “quietos” sería más cómodo! Pero esa fiebre de la “aproximación” es crónica en este país (Champourcín y Conde, 2007: 317).

Se observa en sus discursos la cosificación de las mujeres, a quienes ellos desean conquistar a modo de trofeo, porque “les va a dar mucho cartel”, como expresa Ernestina de Champourcín. También se percibe el cansancio frente a estos comportamientos que llegan a considerarlos “crónicos”. Todas estas conductas las llevan a ridiculizar la prepotente actitud masculina, que nunca tiene en cuenta la opinión de la mujer. Ellos asumen que sus compañeras no tengan criterio propio y cuando lo hacen se asombran, tal y como describió Dolores Medio: “mira a la muchacha con atención. Es la primera vez que la oye opinar” (Medio, 2009: 91) e incluso, otros se enfadan. Esta falta de consideración sobre las decisiones y apreciaciones femeninas hace que Delhy Tejero narre la siguiente anécdota con tono irónico:

Dos o tres veces en esta temporada [...] Después de hablar conmigo un poco, me dicen «Qué lástima haberla conocido tan tarde porque estoy ya casado o estoy comprometido». Así, como si se tratara de elegir tomates o patatas y se encontraran otras con mejor sabor. Esto me deja muerta, no sé qué cosa decir de esto [...] O sea que yo no me caso porque el hombre no me encuentra. No porque yo no lo encuentre a él. Y yo que lo creía así... (Tejero, 2004: 139-140).

La forma de vivir y la curiosidad e inquietud mental de estas intelectuales chocaba con el perfil de mujeres que buscan los hombres, acorde al modelo de virtuosa que proponía Fray Luis de León en su *Perfecta casada*. Este patrón es el que intentaron inculcarle sus padres y que, tras rechazarlo en su niñez y adolescencia, empiezan a notar que es el que les exigen sus compañeros y contra el que, una vez más, tienen que luchar:

la muchacha infantil y dócil, apta para compañera; arcilla blanda en sus manos, dispuestas a modelarla a su capricho, como un nuevo Pigmalión. Pero Irene no es tan fácil de modelar. Ya ha tropezado con un punto de resistencia. Irene Gal tiene voluntad (Medio, 2009: 109).

Algunas de ellas, aunque se casaron posteriormente, barajaban felizmente la idea de vivir solteras, como le comenta Ernestina a Carmen Conde en una de sus cartas: “Ayer cumplí yo 23 años. Carmen, dentro de unos pocos más se acabó mi juventud... ¡Tengo ganas de ser una solterona respetable! (Champourcín y Conde, 2007: 255). No sienten la necesidad de estar con un hombre, tal y como les habían inculcado sus familias: “Ella se ha quedado tan sola que no desea compañía ¿Para qué sirve un hombre al lado de una mujer? Le ha servido de tan poco...” (León, 1977: 38).

Además, cuando se reúnen en casas privadas, asociaciones, en la Residencia de Señoritas o en el Lyceum y cuentan sus vivencias con sus parejas-maridos descubren que es una conducta común. Los compañeros de vida de las demás mujeres tampoco las tratan como sujetos activos, con poder de decisión. No les preocupa ni las inquietudes ni los deseos de sus esposas sino que prima una actitud egoísta. Anteponen siempre sus necesidades (su trabajo, sus gustos, sus pasatiempos) y ellas ocupan un lugar superficial en

sus vidas. Tanto es así que Victorina Durán, después de escuchar muchos relatos destapa y recrimina este comportamiento, poniendo el foco en las relaciones sexuales:

He conocido muchos casos de mujeres casadas, algunas con más de cinco hijos que nunca conocieron el placer que el marido no les dio.

CREO QUE LO VERDADERAMENTE ANORMAL ES QUE UNA MUJER NO SIENTA NADA CON SU MARIDO Y PUEDA TENER HIJOS, ES DECIR, SU FUNCIÓN DE REPRODUCCIÓN¹⁵, SIN SENTIR COMO EL HOMBRE SIN SENTIR, COMO EL HOMBRE, PLACER PARA LOGRARLO. ¿CABE MÁS ANORMALIDAD EN LA NATURALEZA?

Los maridos, por lo general, tienen a la mujer como recipiente de su semen y su placer, pero ella no importa nada (Durán, *Así es*: 10).

Con la llegada de la Ley del Divorcio en los años republicanos¹⁶, se produjeron varios entre las intelectuales: Concha Espina, la actriz Josefina Blanco y Constanica de la Mora. Otras no dieron este paso, pese a que vivieron separadas de sus maridos, como es el caso de María de la O Lejárraga. María Teresa León se separó de su matrimonio de conveniencias en un periodo donde no existía esta ley. Ricardo Lezcano (1979), ofrece un dato interesante en su investigación: más de la mitad de las peticiones de divorcios habían sido presentadas por mujeres. Constanica de la Mora fue una de las primeras en solicitarlo, creando un gran revuelo en Madrid. Proveniente de una familia conservadora, pudiente y conocida en la ciudad, nieta de Antonio Maura¹⁷, tuvo

.....
15. Tanto la mayúscula como el subrayado aparecen en el manuscrito original de su autobiografía *Así es* y son importantes para saber lo que quería remarcar su autora.

16. Cuya aprobación definitiva se produjo el 25 de febrero de 1932 con 260 votos a favor y 23 en contra, y publicada en la *Gaceta* el 12 de marzo de 1932 (*Gaceta de Madrid*, núm. 72, el 12 de marzo de 1932, páginas 1794 – 1799. Consultado el 22 de marzo de 2018: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1932/072/A01794-01799.pdf>)

17. Figura de gran actividad y repercusión en la vida política de España, sobre todo desde 1902 hasta 1922. Fue presidente del Consejo de Ministro durante el Reinado de Alfonso XIII en varias ocasiones y perteneció al Partido Conservador.

que enfrentarse a su padre para poder llevar a cabo sus deseos de divorcio y su posterior boda civil:

Estoy decidida y lo que vosotros penséis o hagáis no me importa nada [...] Yo no he sabido lo que era ser feliz hasta ahora, ¿comprendes? Toda la educación que nos habéis dado era una mentira y una hipocresía completamente inútil para la vida. La única finalidad de nuestras existencias consistía en buscar un marido [...] Toda la educación recibida se reducía a aprender cuatro cosas falsas sobre moralidad, posición social y dinero [...] He tenido que vivir estos años sola e independiente para desaprender todo lo que me habíais enseñado [...] Con vuestra educación me hubiera visto obligada a depender toda la vida de un marido o del dinero que vosotros me dieseis (Mora, 2005: 207).

Es en este momento, una vez experimentado en su vida el peso de la ignorancia a la que someten a las mujeres, cuando reflexiona sobre las repercusiones negativas que ha tenido la educación impuesta por sus padres. Pertenecer a la aristocracia siendo mujer significaba no disponer de recursos para tener una vida independiente y someterse al matrimonio bajo cualquier precio, aunque eso las llevara a sentirse desgraciadas. Es aquí cuando le manifiesta a su padre la hipocresía que envuelve la vida de las familias nobles, con títulos, a quienes no importa la felicidad de su hija, sino mantener las apariencias y el prestigio social.

Además, se expuso a perder a su hija, puesto que su marido, después de dos años de abandono y sabiendo las pretensiones de divorcio, decidió recuperar a la pequeña para poder obtener algún beneficio económico de la posible herencia de Constancia. La ley abalaba la custodia paterna y, además, tal y como declara en sus memorias: “en pleno régimen republicano, todavía era posible quitar un hijo a su madre porque esta trabajaba para su sostenimiento” (Mora, 2005: 2013). La vida profesional de Connie fue el único motivo que impidió ganar la custodia de la niña, porque los jueces consideraron que una madre trabajadora no tenía tiempo para cuidar a su hija. Sin embargo, una vez libradas y superadas todas estas batallas (familiares, sociales y legales) Constancia de la Mora contaba con “veintiséis años y empezaba a vivir, ¡y qué feliz!” (Mora, 2005: 2018).

Todas estas limitaciones asociadas a la vida de casadas nos llevan a pensar en la situación amorosa de las mujeres que consiguieron destacar en la vida pública y política de la España de los años 30. Las tres parlamentarias: Clara Campoamor, Victoria Kent y Margarita Nelken fueron mujeres solteras. El matrimonio contribuía negativamente a la emancipación de la mujer, porque perpetuaba las relaciones sociales de dominación entre los sexos. Además, ellas estaban expuestas a la mirada masculina que juzgaba siempre sus conductas, la sexualidad de sus actos y sus relaciones amorosas antes que su labor profesional. Irene Falcón, secretaria de La Pasionaria, relata en sus memorias las habladurías que circulaban sobre Margarita Nelken:

Tenía muy mala fama, sobre todo entre sus compañeros periodistas más machistas, quienes malévolamente la apodaban “el colchón de las redacciones” porque ella presumía de que tenía muchos hijos, cada uno de un padre distinto. Yo admiraba la audacia, la libertad y el criterio con que proclamaba su promiscuidad y su prolífica maternidad. La verdad es que todo aquello era pura fanfarria, porque cuando años más tarde la conocí en profundidad, al convertirse en colaboradora de la agencia de noticias AIMA, estaba casada con un marido estable y muy serio y sólo tenía una hija y un hijo (Falcón, 1996: 47-48).

Realmente, Margarita Nelken no llegó nunca a casarse y predicaba, como bien atestigua Irene Falcón, que era madre soltera. La Pasionaria también estaba separada y con hijos. Por lo tanto, las mujeres que alcanzaron posiciones de poder se desvincularon del matrimonio, puesto que, o no llegaron nunca a estar casadas o se separaron posteriormente. Fueron mujeres libres e independientes y no quisieron, en palabras de Margarita Nelken, convertirse en “las hembras” de ningún “señorito”¹⁸, porque ello conllevaba asumir la lealtad y la obediencia que tradicionalmente les correspondía a las mujeres casadas y permanecer relegadas al espacio privado. Elena Fortún en *Oculto Sendero* manifestó también la incompatibilidad de la “nueva Eva” con el matrimonio: “Las mujeres muy inteligentes no sirven para el matrimonio [...]”

.....
18. “Las hembras de los señoritos” fue un artículo publicado en las páginas 4 y 5 del diario *Claridad* el 28 de agosto de 1936.

El hombre español es un poco moro, y no puede resignarse a una superioridad intelectual demasiado manifiesta en la mujer” (Fortún, 2016: 450).

Algunas mujeres, como Isabel Oyarzábal o Rosa Chacel, consiguieron imponer sus prioridades a sus compañeros y estos acabaron aceptándolas. Muchas de ellas, tuvieron un marido que compartía sus mismas inquietudes artísticas, afinidad que las llevó a enamorarse. El resto de hombres que habían conocido les resultaban iguales e “insulsos”, porque solo mostraban interés en “mujeres, toros y caballos” (Oyarzábal, 2010: 122). Por este motivo, para enamorarse era “condición indispensable: limpieza material, inteligencia y delicadeza” (Tejero, 2004: 86), es decir, que rechazaban el prototipo masculino considerado el candidato perfecto, con capital económico, carácter autoritario y con una imagen social y religiosamente aceptada. Esta peculiaridad que en ellos marcaba la diferencia hizo a Rosa Chacel enamorarse de Timoteo: “hacía una vida muy diferente de la mayor parte de los chicos. No se reunía con otros, no frecuentaba diversiones ni juergas. Por naturaleza comía poco y no bebía ni fumaba” (Chacel, 1980: 19). La idea de amar a alguien que, en principio, consideraban un igual les impedía desvincular la obra de la persona. Por este motivo, Marga Gil en su diario, confiesa estar enamorada al mismo nivel de Juan Ramón Jiménez y de su producción literaria: “este amor inmenso mío a tí... a tu obra”, “me gustáis tanto...” (Gil, 2015: 71). Las intelectuales que se casaron con algún escritor o pintor, aunque continuaron realizando y desarrollando su actividad artística, se cuestionaron su calidad como creadoras. Se sintieron a la sombra de la producción creativa de sus compañeros que siempre gozaban de más prestigio para editores, prensa y mundo intelectual.

Como sostiene Hildegart, “El matrimonio es en la actualidad una torre inclinada” y necesitaba reformularse para adaptarse a las necesidades de las mujeres modernas: “le falta más que un nuevo empujón, y este se lo estamos dando los jóvenes con nuestra lógica” (Rodríguez, 1977: 63). Sin embargo, un grupo de intelectuales, frente a la imposibilidad de vivir relaciones que no se basaran en la sumisión y la obediencia de la esposa, prefieren la libertad de elección y de movimientos e, incluso, se sorprenden cuando ven su grado de independencia que contrasta fuertemente con la mayoría de las otras mujeres:

Pensar que yo dispongo de mí verdaderamente... Cuando me doy cuenta de mi enorme autonomía me asombra un poco ver cómo vivo. Ahora puedo ir a Nápoles, América, volver a España o no volver nunca, puedo casarme, elegir sin consultar, marcharme con el primero que se me presente, pintar o coser, puedo ser mala o buena, puedo enseñar o cualquier cosa y todo sin una consulta (Tejero, 2004: 80).

Otra de las presiones sociales sobre muchas de estas autoras es la maternidad. Las exigencias de la reproducción biológica, de las que habla Heidi Hartmann (1985), llevan a las intelectuales a pensar en su “misión” y a desear ser madres: “Dios mío, qué cosa tan grande tener un hijo, cuánto me gustaría. Hace dos o tres años que todos los días pienso en él y sufro de que se me haga tarde” (Tejero, 2004: 81). También Zenobia Camprubí escribió sobre este tema un poema titulado: “Tener un hijo” donde se aprecia una sensación nostálgica de lo que hubiera sido ser madre:

[Tener un hijo]
Qué cosa hermosa hubiera sido tener un hijo.
Despertar de la siesta con la sorpresa tierna de su [falta]
Tenderse serena a soñar en el placer de su éxito, abrazo
logrado.
Tenderle un puente cuando vacilara al borde del abismo.
Llevar su alma en pos de un alto anhelo
seguirle con los ojos hasta verle lejos
Espiarle ansiosa espionando su regreso.
Apartar de su lado la acechanza.
Reír, llorar, vivir con él en todo
gozar la vida en su más puro gozo
¡No conocer jamás esta desesperanza!
Tener un hijo (Camprubí, 2015: 360).

Tener hijos es una de las obligaciones más importantes de la mujer común a todas las ideologías. Incluso las primeras feministas seguían defendiendo la maternidad como deber y misión de las mujeres. Este vínculo tan fuerte con la misión de reproducción está asociado también a la regeneración de la Nación. Los hijos y su posterior educación eran las vías para restaurar el país, por este motivo, la gestación y la crianza se convirtieron en una preocupación social de primer orden, llegándose a ser

casi un acto sagrado, tal y como aclara Isabel de Oyarzábal: “La maternidad es algo tan admirado en España que una mujer puede dar el pecho despreocupadamente en público aunque no exponga ni una pulgada de su cuello o de su tobillo el resto del tiempo” (Oyarzábal, 2010: 51).

A pesar de esto, muchas de estas autoras empiezan a plantear ciertos cambios, a desmitificar la maternidad y a proponer otras alternativas a los métodos tradicionales, como Isabel de Oyarzábal que, tras tres días con dolores de parto pidió a su médico algún remedio que aliviara su padecimiento. Sin embargo, él “meneó la cabeza murmurando que el destino de toda mujer era dar a luz a sus hijos con dolor” (Oyarzábal, 2010: 136). Después de esta experiencia y preocupada por modificar ciertas conductas impuestas a las madres escribió *El alma del niño. Ensayos sobre psicología infantil* (1921). Como apunta Nuria Capdevila en el prólogo de *He de tener libertad*, también Federica Montseny y Amparo Poch y Gascón abordaron una nueva forma de afrontar la maternidad evitando siempre su idealización (2010: 14). Además, después de todas las restricciones sufridas desde pequeñas por la distribución de roles y la organización familiar, ellas intentan deconstruir el sistema social. Así, Rosa Chacel, acaba manifestando: “¡La familia! ... Parece ser que todos los males vienen de ahí. Hay que destruirla, hay que eliminar toda idea de propiedad” (Chacel, 1984:36).

Todas estas intelectuales vivieron la adolescencia y los primeros años de su vida adulta como un periodo conflictivo. Tuvieron que experimentar los convencionalismos sociales y adquirir un sistema de hábitos muy tradicional que iba en contra de sus deseos e inquietudes. Por este motivo la división entre la vida infantil y la vida adulta supone un corte neto en sus vidas. Los rasgos excepcionales de la personalidad de estas niñas y adolescentes, junto al aislamiento y al proceso de introspección, las convierten, en palabras de Lydia Masanet, en “embriones de grandes escritoras” (Masanet, 1998: 59). A diferencia de los varones, no fueron educadas para ejercer una profesión. Por lo tanto, no pudieron romper totalmente con las costumbres y la educación recibida desde su infancia. Vivir entre la tradición y la modernidad conllevó, para muchas de ellas, la dedicación de gran parte de su tiempo al cuidado de los demás, compaginándolo con

su labor creativa. Ninguna estuvo exenta de las contradicciones internas que las atormentaron, pero muchas llegaron a interiorizar ideas feministas, porque buscaron continuamente la igualdad con el hombre y rechazaron las imposiciones de género, como expresó Rosa Chacel en el relato de su infancia: “NO, NO, NO. No me dominarían, no me deformarían los vaticinios con, de, en, por, sin, sobre, tras la mujer” (Chacel, 1972: 352).

CAPÍTULO 5

Vivir la propia vida: formación y primeros trabajos

AUTODIDACTAS: UNA FORMACIÓN NO REGLADA

Miró (1999) en la segunda característica generacional que traza en su *Antología de poetisas del 27*, recalca que las cinco autoras estudiadas por él tuvieron una formación académica, aunque ninguna llegó a obtener un título universitario. Roberta Quance en su artículo “Hago versos, señores...” confirmaba ya este dato: “Ninguna de las escritoras vinculadas a la Generación del 27 disfrutó de una educación universitaria, muy al revés que sus compañeros varones” (Quance, 1998: 189). Esta falta de formación de las intelectuales contrasta con la recibida por los poetas canónicos del 27, denominados, en muchas ocasiones, como la generación de los “poetas-profesores”. Ellos tuvieron acceso, no solo a la universidad como estudiantes, sino que dedicaron sus vidas a la docencia universitaria y recibieron el apoyo social para ello. Ellas, se vieron obligadas a formarse de manera autodidacta, frente a los continuos rechazos familiares e institucionales para acceder a los estudios. Carmen Baroja, en sus memorias lamenta la incompreensión de su familia, que la llevó a abandonar sus aficiones:

Entonces, en esa época, yo debí haber seguido estudiando y trabajando en esto, haber ido a un taller o por lo menos a una escuela de Artes y Oficios, pero no tenía quien me guiara de manera eficaz (...) Yo tenía

una cultura artística deficientísima; no sabía dibujo, no sabía el oficio, no sabía nada, pero lo peor era que no sabía a quién dirigirme. Por otro lado, mi vida de señorita burguesa, o acaso mi timidez y falta de arrestos, me impedía desenvolverme, haber ido a una escuela de Bellas Artes, a una academia, al Museo a copiar yeso, a un taller de platero... ¡qué sé yo! (...) en estas malas condiciones me aburrí y lo abandoné. Nadie me dijo nada (Baroja, 1998: 78-79).

También la falta de reconocimiento de su familia parece ser la causa de que María de la O Lejárraga pasara gran parte de su vida en el anonimato, firmando con el nombre de su marido. Ante la indiferencia con que su familia recibió la publicación de su primera obra, se cogió una “formidable rabieta” y tomó la decisión de no firmar nunca otra obra (Martínez Sierra, 1989: 15-16). De modo parecido relata muchos años después Concha Méndez la poca repercusión que tuvo en su familia su primera actividad artística, la pintura: “De todos los cuadros que hice, mi familia no guardó ninguno; creían que por haber sido pintados por una mujer [...] era doloroso el desaliento de mi medio ambiente” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 41).

Al recordar otros casos tenemos que pensar en Clara Campoamor, que cursó la carrera de derecho con muy avanzada edad (empezó a los 33 y terminó a los 36). Carmen Conde aprovechó la Guerra Civil para estudiar Filosofía y Letras en la Universidad de Valencia (la única que funcionaba durante el conflicto bélico). Ernestina de Champourcín y María Teresa León empezaron a escribir sin una formación superior, porque como declara Emilio Miró sobre Ernestina, los “prejuicios sociales impidieron su deseado acceso a la universidad, a pesar del ambiente culto de su familia y de que su padre era muy aficionado a los libros, a la lectura” (Miró, 1993: 3-4). Rosa Chacel se forma en Bellas Artes, pero es autodidacta en su formación literaria.

María Zambrano, por ejemplo, que pertenecía a una familia culta, fue una de las privilegiadas que pudo seguir sus estudios superiores en Filosofía, sin embargo, era una elección que no estaba aceptada en su entorno. Su carrera universitaria se consideraba una “tonta ambición” y, además, se percibió como una decisión que le impidió casarse: “Si no fuera por la Filosofía, por aquella tonta ambición, ella -pensaban algunos que la querían-

hubiera sido o hecho esto, aquello, lo otro, estaría casada por lo menos” (Zambrano, 1989: 23). Un comentario que recuerda al ya mencionado de Mercedes Formica por las monjas. También a ella le salvó tener una familia con ambiciones diferentes para las chicas y estar al inicio de la década de los años 30 donde se empezaban a encontrar más personas defensoras de la educación superior femenina:

Mi madre sufría la indefensión de la mujer educada “a la antigua”, motivo que le impulsó a desoír los consejos de *Mother Paul* y a escuchar las sugerencias de una profesora de la Normal granadina, de la que nunca he sabido el nombre. Procedía de la Institución Libre de Enseñanza, y el encuentro entre ellas se había producido en el balneario de Tolox. En el ambiente apacible de la serranía rondeña, mamá se rindió al canto de sirena de una española evolucionada, capaz de ganarse la vida con su trabajo, sin mirar el matrimonio como una especie de “colocación” (Formica, 2013: 24).

Todas ellas escriben, dibujan y desarrollan sus producciones artísticas después de un proceso de autoinstrucción puesto que, como Margarita Nelken escribe, incluso las mujeres que consiguen acceder a una formación universitaria tienen una gran parte autodidacta:

La mujer que haya estudiado una carrera tendrá siempre, a pesar de sus múltiples profesores, algo de autodidacta. Habrá estudiado sola, y nadie ignora que si la preparación personal es la mejor, la más potente, cuando se trata de genios artísticos, esta preparación del espíritu que no se ha comprado ni medido con otros, resta siempre algo de la unidad necesaria al desarrollo del espíritu científico. Todos los sociólogos están de acuerdo en que el espíritu reaccionario y estrecho de las mujeres frente a los problemas sociales del exceso de su sensibilidad dominante a causa de la falta de cultivo de su razón y de su lógica. De aquí que las mujeres intelectualmente disciplinadas sean más fuertes moralmente; de aquí también que lo peor que le pueda suceder a una mujer que estudia sea lo que les sucede aquí a todas las estudiantes: ser una excepción (Nelken, 1975: 61-62).

Otras mujeres, como Pilar de Zubiaurre, recibieron una educación musical adaptada a las exigencias femeninas. En las reuniones burguesas se exponían las habilidades musicales de hijas y esposas para deleitar al resto de invitados. Sin embargo, este conocimiento nunca podía profesionalizarse sino que se quedaba en el entorno privado. A pesar de esta imposición Zubiaurre verbaliza en sus diarios sus deseos de convertirse en una pianista famosa y que su profesión le permitiese viajar por el mundo: “Tengo un nuevo crescendo de este mi sentimiento músico. Yo sueño, a veces, con lo que sería mi ideal: llegar a dominar la obra para poder correr el mundo, tocando tríos o dúos. A veces pienso que se realizará a pesar de todo y, entonces, me siento locamente feliz” (Zubiaurre, 2009: 246). Desafortunadamente, no alcanzó nunca este anhelo.

A diferencia de sus compañeras de generación, el padre de Victorina quiso dar una educación a su hija que le permitiese tener una mayor independencia, por lo que pudo aprovechar las nuevas posibilidades del ser mujer que estaban apareciendo en su nuevo horizonte social. Sin embargo, al acabar el Conservatorio tuvo que sufrir las restricciones de su familia paterna que le impidió seguir con su carrera escénica: “la familia, la de mi padre, por supuesto, decidió que aquello del teatro no era ni católico, ni bien visto; me resigné, no me explico por qué, y me dediqué por entero al dibujo y a la pintura” (Durán, *Sucedió*: 80).

Durán contaba con una ventaja que la gran mayoría de sus coetáneas no tenían: la conciencia de que podía obtener acceso a las instituciones de educación y formación para la profesión que eligiese y, aunque había tenido su primer rechazo, podía elegir otro estudio de su agrado. En cambio, Carmen Baroja, diez y seis años mayor que Durán, aunque con su actividad de orfebre llegó a ganar una tercera medalla en la Exposición de Bellas Artes, no se planteó, por su circunstancia familiar, la posibilidad de una formación especializada en una institución oficial. Esta falta la arrastró toda su vida como una carga a la que achacaba su imposibilidad de escapar al medio en que le tocó vivir: “Si hubiera tenido medios propios, en alguna ocasión hubiera agarrado a mis hijos y me hubiera marchado, pero no tuve nunca medios, ni serví para ganar nada por falta de preparación, ni tuve coraje para intentarlo, ni de soltera, ni de casada” (Baroja, 1998: 45).

Esta diferencia de años y de posibilidades entre ellas refleja en España la mejora con respecto a la educación femenina, aun así, tal y como sostiene Kirkpatrick, “aunque se estaba franqueando a las mujeres el acceso a la formación, no era todavía igualitario al de los hombres ni plenamente aceptado por la sociedad española” (Kirkpatrick, 2003: 64). El año 1910 fue clave para la inclusión de toda la población en las enseñanzas superiores porque se realizaron modificaciones significativas en la legislación educativa, constituyendo uno de los pasos más importantes para el avance de la educación femenina en España.

AVANCES LEGALES VS. RESTRICCIONES SOCIALES Y FAMILIARES

Romanones, el 8 de marzo de 1910¹⁹, derogó la Real Orden del 11 de junio de 1888 que establecía, para todas las mujeres que quisieran acceder a enseñanzas superiores, solicitar autorización a la Superioridad para ser admitidas, pudiendo ser rechazadas si se consideraba que alteraban el orden de las aulas²⁰. Esta fecha constituye el acceso de la mujer española a la enseñanza superior de forma oficial. Además, el 2 de septiembre del mismo año, Julio Burell redactó otra Real Orden, que habilitaba a la mujer a ejercer las profesiones relacionadas con sus títulos académicos y a presentarse a las “oposiciones o concursos [que] se anuncien o estén anunciados, con los mismos derechos que los demás opositores o concursantes”²¹.

.....
19. Real Orden del 8 de marzo de 1910, publicada en el Departamento de Instrucción Pública y Bellas Artes de la *Gaceta de Madrid* el 9 de marzo de 1910, nº 68, pp. 497-498, recuperado de: <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1910/068/A00497-00498.pdf>, consultado el 3 de febrero de 2018.

20. En el siglo XIX y hasta 1910, hubo varias mujeres que accedieron a las aulas universitarias, el caso más conocido es el de Concepción Arenal, quien decidió vestirse de hombre para poder asistir a las clases. También Matilde Pradós, María Goyri y María de Maeztu, entre otras, decidieron irrumpir en estos recintos vedados convirtiéndose en las excepciones dentro de sus universidades. Aún así, muchas de ellas, no pudieron asistir a clase, se las admitían como alumnas pero sólo podían presentarse a los exámenes que se habían preparado por libre. Otras, como María Goyri, tenían que ser acompañadas por el bedel y el profesor a cada aula, de forma que no permaneciese sola con sus compañeros.

21. Real Orden del 2 de septiembre de 1910, publicada en el Departamento de Instrucción Pública y Bellas Artes de la *Gaceta de Madrid* el 4 de septiembre de 1910, nº 247, pp. 731-732, recuperado de: <http://www.boe.es/datos/pdfs/>

A pesar de superar estas barreras legislativas, pocas mujeres se atrevieron a matricularse en la universidad en estos primeros años. Una de las instituciones que favoreció el crecimiento de mujeres universitarias fue la Residencia de Señoritas, dentro de los proyectos impulsados por la Junta de Ampliación de Estudios. Se creó para albergar a las estudiantes que venían a estudiar a Madrid, ofreciéndoles un ambiente cultural que favorecía el estudio. Como se puede apreciar en las *Memorias de la Junta de Ampliación de Estudios* del curso 1914-1915, este proyecto es una prolongación de la Residencia de Estudiantes inaugurada el 10 de octubre de 1910:

Está destinado a las muchachas que sigan sus estudios o preparen su ingreso en las Facultades Universitarias, Escuela Superior del Magisterio, Conservatorio Nacional de Música, Escuela Normal, Escuela del Hogar u otros centros de enseñanza, y a las que privadamente se dediquen al estudio en bibliotecas, laboratorios, archivos, clínicas, etc. Quiere ofrecerles un hogar semejante al que tienen los estudiantes en el grupo universitario. Se ha instalado en los dos hoteles, con jardín, número 28 y 39 de la calle Fortuny, donde estuvo antes el grupo universitario. [...] La junta ha colocado al frente de este grupo a la señorita María de Maeztu²².

Como se aprecia, se formó cinco años después de la Residencia de Estudiantes (que en el texto anterior se refiere como “grupo universitario”), en dos locales de la Calle Fortuny, que el mismo grupo dejó libre para trasladarse a unas instalaciones más amplias y, poder acoger así, la gran cantidad de solicitudes que tenían (De Zulueta y Moreno, 1993: 34-35). Su dirección estuvo a cargo de María de Maeztu, a quien la Junta, también le otorgó el cargo de directora de la sección de primaria, cuando fundó el Instituto Escuela en 1918 (Lastagaray, 2015). La Residencia de Señoritas se fundó con tres residentes, sin embargo, cuando se redactaron estas memorias contaba con tres meses de vida y con treinta alumnas. Estos datos auguran su rápido crecimiento y su

BOE//1910/247/A00731-00732.pdf, consultado el 3 de febrero de 2018

22. *Memorias de la Junta de Ampliación de Estudios* del curso 1914-1915: 300-301, Residencia de Estudiantes, Archivo de la JAE http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/, fecha de la consulta: 20 de febrero de 2018.

favorable acogida, que se aprecia en la entrevista que Josefina Carabias hace a María de Maeztu, en 1933:

El año 1915 propuse a la Junta para Ampliación de Estudios la fundación de la Residencia, y al final de aquel curso se abrió esta con tres muchachas, estudiantes de Magisterio. Las tres eran catalanas. Al finalizar este primer año, aquellas tres habían aumentado hasta diez y siete. Algunas de éstas estudiaban Farmacia, el resto eran maestras. El segundo año hubo cincuenta alumnas repartidas entre la Escuela Superior del Magisterio y las Facultades de Farmacia, Ciencias y Letras. El quinto año ya hubo cien chicas, entre ellas Victoria Kent, que era la única estudiante de Derecho. Hoy tenemos trescientas cincuenta alumnas, porque nuestros edificios no tienen más capacidad, pero pasan de quinientas las solicitudes que cada año recibimos (Carabias, 24 de junio de 1933: 9).

La Residencia de Señoritas ofreció un espacio único para las estudiantes, donde cultivarse física e intelectualmente: una biblioteca que se fue ampliando al sumarse a la del Instituto Internacional, los intercambios con el Smith College y otros College femeninos, las prácticas e instalaciones deportivas, las clases particulares, las excursiones, el laboratorio Foster (primer laboratorio de química para mujeres en Madrid) y las múltiples conferencias que completaban la formación de las alumnas, impartidas por celebridades de diferentes procedencias, entre las que destacan Lorca, Alberti, Gómez de la Serna y Victoria Ocampo, entre otras (De Zulueta y Moreno, 1993: 113-185). Uno de los apoyos más importantes para la carrera de las mujeres y para que entraran en contacto con las ideas europeas, fue la concesión de las becas otorgadas por la Junta de Ampliación de Estudios (JAE), que les permitía completar su formación en el extranjero. Esta “comunicación con el extranjero” fue una de las señas de identidad de la JAE, como se detalla en la página 18 de la *Memoria correspondiente al año 1907*, año de su fundación, cuya labor era que España alcanzara el nivel cultural europeo²³.

23. Residencia de Estudiantes, Archivo de la JAE http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/, fecha de la consulta: 2 de febrero de 2018.

Todos estos avances fomentaron la incorporación de las alumnas en las aulas universitarias, hecho que deja de ser anecdótico en la década de los veinte y se convierte en normal (aunque no en todas las carreras). En a los Anuarios Estadísticos de España se percibe el constante crecimiento de las mujeres matriculadas en las diferentes universidades de Madrid durante estas décadas: desde las 36 que ocupaban asientos en las aulas madrileñas en el curso académico 1914/1915, hasta alcanzar 464 once años después. En la siguiente tabla sólo hemos recogido las alumnas y alumnos matriculados en las enseñanzas oficiales, es decir, las que asistían a clase a diario. El número de mujeres inscritas en las enseñanzas no oficiales, las que se preparaban cada asignatura por libre, era mucho más elevado.

Tabla: alumnos y alumnas matriculados en la enseñanza oficial de las diferentes facultades de Madrid

Años	Varones	Hembras
1914/1915	3469	36
1915/1916	3799	65
1916/1917	5602	101
1917/1918	3994	108
1918/1919	4438	133
1919/1920	4118	119
1920/1921	4224	169
1921/1922	3807	272
1922/1923	4177	327
1923/1924	4584	369
1924/1925	4708	468
1925/1926	4831	494

Fuente: elaboración propia a partir de los Anuarios Estadísticos de España desde el año 1915 hasta el 1927. Recuperado de www.ine.es/inebaseweb/libros.do?tntp=25687, consultado el 20 de febrero de 2018.

La apertura a las enseñanzas superiores supuso un cambio de mentalidad y de actitud en las mujeres hacia las ideas modernas y europeas, y las llevó a la incorporación del progreso y desarrollo social en todos los ámbitos, como manifestó Margarita Nelken, en 1919:

Cada año es más crecido el número de mujeres que buscan en la preparación de una carrera, o en un empleo, un porvenir que responda al imperioso mandato que se presenta a todo individuo digno de bastarse a sí mismo y de ser lo más útil posible a los demás. Poco a poco, casi inconscientemente, estas muchachas van formando una conciencia nueva, una moral nueva, en la mujer española (Nelken, 1975: 56).

A pesar de estos avances legales las mujeres no pudieron acceder libremente a la formación a la que aspiraban. Se topaban continuamente con el desdén institucional y social, cuando no familiar. Los comentarios, el desprecio y el desaire que sufrían por tomar la decisión de estudiar las hacían sentirse “bichos raros”, como muestra el testimonio de Mercedes Formica:

El hecho de ser la primera alumna del colegio que estudió bachillerato me hizo vivir como una apesada, sensación que mi hermana Elena compartió después, por idénticas razones. El que una alumna del Sagrado Corazón se preparase para ir a la universidad causaba sorpresa y disgusto, y siempre recordaré los gestos escandalizados de mis compañeras de la clase de canto, cuando una lega llamaba a “las niñas del bachiller”. “Las niñas del bachiller” era una sola, la que esto escribe, que cruzaba el salón sintiéndose un bicho raro. Si entonces no me afectaron graves complejos se debió a un milagro (Formica, 2013: 22-23).

El rechazo a que la mujer accediera a cualquier formación que no le sirviera para su futura labor doméstica, lo podemos corroborar con el testimonio de Concha Méndez. La condición burguesa a la que pertenecía Concha le hizo tener una experiencia totalmente opuesta a otras coetáneas, como Victorina Durán o Rosa Chacel. Pertenecer a una estructura familiar tradicional, suponía la obligación, por parte de todos los miembros que la constituían, a no salirse de los moldes establecidos:

Me hubiera gustado ir a la universidad. Un día acudí de oyente a un curso de literatura geográfica; [...]. Volví muy contenta a casa. Entré. Mi madre hablaba por teléfono y me llamó: “Venga usted aquí”. Al acercarme,

me dio con la bocina en la cabeza. Me dio porque se había enterado por un hermano de mi presencia en la universidad. Me abrió la sien y me salió un chorro de sangre; del golpe sentí que se me había ido Dios a quién sabe dónde. Tuvieron que vendarme la cabeza y aún guardo la cicatriz. Ya era mayor de edad y pisar la universidad era imposible (Ulacia Altolaquirre, 1990: 45).

Otro ejemplo de represión lo encontramos en Constanca de la Mora. Sus padres le ofrecieron una formación no universitaria en Cambridge, desde los catorce a los diez y siete años, lo que cambió por completo su visión del mundo, tal y como describe ella misma en su memoria:

Aprendí, entre otras cosas, a valerme por mí misma, a vestirme sin la ayuda de una doncella, a salir a la calle sin la institutriz. Con una pequeña cantidad semanal que mis padres me habían asignado, aprendí, por primera vez, a comprarme las cosas que iba necesitando. Leí algunos libros y, aunque estos no eran muy importantes ni trascendentales, de haberme quedado en Madrid no habría leído ni siquiera aquellos. Aprendí también que los hombres y las mujeres pueden hablar y salir juntos de paseo e ir al cine y tomar el té, sin “cometer un pecado mortal”; aprendí, en fin, las cosas más elementales que sabe todo el mundo; todo el mundo menos las personas educadas como yo lo había sido (Mora, 2005: 53).

Sin embargo, los padres de Constanca se arrepintieron de haber enviado a su hija a estudiar al extranjero cuando vieron que los nuevos comportamientos y la libertad que estaba adquiriendo podrían ser perjudiciales para encontrar marido. Desde entonces, suprimieron su proceso de aprendizaje e impidieron que accediera a estudios superiores. Esta actitud la presencié en muchas ocasiones María de Maeztu, quien manifestó en uno de sus escritos que los padres “se negaban a que sus hijas siguieran una carrera científica o literaria por temor a perjudicarlas” (Maeztu, 1975: 171).

Estos impedimentos familiares se van transformando durante la década de los años 20 y, más aún, en los años republicanos. La evolución de la mujer en las aulas universitarias es colosal: desde María Goyri, que tenía que esperar encerrada a que el portero de

la universidad la acompañara a cada clase, y cuyos compañeros “entre asombrados e irónicos veían la irrupción de la igualdad de los sexos instalada en la universidad” (León, 1977: 25) por primera vez, hasta los testimonios de María Zambrano y de Carmen de Zulueta, que muestran una plena y normal incorporación universitaria. María Zambrano advierte la participación femenina en las enseñanzas superiores como un acontecimiento reciente que iba produciendo cambios en la relación entre los sexos opuestos: “Era el modo de vida universitario, lo que había surgido en seguida, pues hacía muy poco tiempo que las mujeres habían comenzado a asistir “naturalmente” a la Universidad; sin lucha ni vacilación alguna, la convivencia entre los compañeros de ambos sexos se había ido dibujando clara, nítidamente y sin definición” (Zambrano, 1989: 47).

En la autobiografía de Carmen de Zulueta, una de las intelectuales más jóvenes, que ingresó en la universidad en 1934, se reflejan los avances educativos y la participación femenina que se había alcanzado durante la República. Las intelectuales pasan de ser las únicas mujeres en las aulas y sentirse extrañas en un contexto tan masculino, a tener varias compañeras: “Yo estudiaba con mis compañeras del Instituto-Escuela, Joaquina y Paquita Navarro” (Zulueta, 2004: 31). También Carmen Conde, que decide realizar su carrera universitaria durante la Guerra Civil, relata la complicidad que forjó con sus cinco compañeras de clase a las que tildó como su “camaradería”. Acostumbrada a no compartir inquietudes con las jóvenes de Cartagena aquellas reuniones entorno a la poesía, la literatura y sus propias creaciones le parecían un “ambiente extraño a nuestros designios” (Conde, 1986, V.1: 226) que nutrían y completaban su aprendizaje.

Algo que comparten todas las chicas que pudieron acceder a una formación superior es el entusiasmo: “Estaba ilusionada con la idea de ser universitaria” (Zulueta, 2004: 25). Una satisfacción que experimentaban al sentirse parte de una minoría porque, aunque iba creciendo, el número de mujeres que accedían a las enseñanzas universitarias, seguía siendo reducido. Por lo tanto, es una constante encontrar descrito este periodo de formación como “horas inolvidables, felices” (Conde, 1986, V.1: 223), porque para ellas suponía la realización de un sueño que había sido constantemente reprimido. La formación recibida aumentaba la autoestima de las intelectuales acrecentando su confianza y sus

ganas de aprender, tal y como relata Isabel García Lorca, que entró en la Facultad de Filosofía y Letras de Granada en el curso 1930/1931: “Me sentía muy segura de mí y me tomaba bastante en serio los estudios, que llenaban mi vida con el cine, el teatro y los conciertos” (García Lorca, 2002: 161).

Las mujeres que se adentran en el ámbito público, que comienzan a estudiar con una perspectiva profesional continúan enfrentándose a diversos intentos de castración por parte de la sociedad. En sus procesos de formación se topan con personas que no asimilaban que la mujer pudiera ocupar la misma posición profesional que el hombre. Victorina Durán, tuvo que enfrentarse, en la prueba de acceso de Bellas Artes, a un tribunal que defendía la idea de que una mujer no podía ser ni pintora ni escultora. Su mayor obstáculo fue Rafael Domenech, quien “detestaba al elemento femenino en la escuela” (Durán, *Sucedió*: 82) e intentó por todos los medios impedir su entrada en la academia, exigiéndole más nivel que al resto de alumnos. Aun así, superó los dos exámenes, el teórico y el práctico e ingresó ese mismo año²⁴. Delhy Tejero también tuvo que sufrir algunas restricciones en la escuela, porque recuerda el “Madrid, de San Fernando”, caracterizado por un “ambiente retrógrado” (Tejero, 2004: 61).

No obstante, Victorina Durán, en la Escuela de Bellas Artes se adentró en un ambiente de convivencia humana y cultural que completaba el de la Universidad. Entró en contacto con compañeros, profesores y artistas que tuvieron una gran influencia en su formación cultural y personal y con los que pudo realizar toda clase de intercambios culturales, en tertulias, lecturas comentadas, representaciones, conciertos, visitas a museos, excursiones a ciudades y pueblos.

LA NUEVA EVA Y EL ESPACIO PÚBLICO

El contacto con el ambiente intelectual supuso un gran avance para todas estas jóvenes porque las vinculó con las nuevas corrientes artísticas que estaban entrando en el país y con los

24. Pese a ser una prueba con un gran nivel de dificultad y a que muchos tenían que repetir las pruebas al año siguiente para aprobar, según el testimonio de Durán.

nuevos cambios sociales que estaban exigiendo las mujeres. Ir a la universidad implicaba ir en contra de las restricciones establecidas desde pequeñas, por un lado, suponía relacionarse con el otro sexo y, por otro, constituía una libertad de movimiento que le permitían salir del espacio privado (sin institutriz ni carabina), para adentrarse en la vida pública. La relación con personas afines a sus inquietudes las vinculó con el pensamiento femenino más liberales, adquiriendo un estilo propio de vida que se distinguía del comportamiento tradicional de la mujer, por salir sola a la calle a todas horas, vestir a la moda garçone, viajar al extranjero, etc. Victorina Durán, en sus memorias, relata cómo vivieron sus familiares todos estos cambios:

Yo era muy amiga de Rosa Chacel y algunas noches queríamos ir al Ateneo, donde siempre había conferencias, coloquios, lecturas de poesías, etc., etc. Al principio, mi padre nos llevaba, pero un día se cansó, me hizo una llave del portal y otra de casa, y delante de mi madre, me hizo la entrega diciéndome: “Ve tu sola donde quieras”.

Doña Genoveva se quiso morir. [...] Después de las primeras salidas fue acostumbrándose poco a poco, ayudada siempre por la confianza y la absoluta certeza de que yo era un hombrecito (Durán, *Sucedió*: 64).

Cuando estas intelectuales traspasan el umbral privado y empiezan las relaciones personales que desbordan el círculo familiar y vecinal, se desencadena, progresivamente, un cambio físico que viene proyectándose desde sus periodos infantiles. La feminidad que las autoras perciben a través de sus madres está cargada de negatividad: esclavitud, sumisión, docilidad y fragilidad. Por este motivo, aparecen tantos episodios, a lo largo de las diferentes narraciones autobiográficas, donde rechazan los vestidos como símbolo de feminidad y también los “elogios” de familiares y amigas que enaltecen que “está hecha una mujer” (Chacel, 1972: 66). Esta sensación las lleva a despojarse de los complementos femeninos que, por una parte, les recuerda a sus madres y, por otra, oprimen e impiden su libertad de movimientos. Experimentan una atracción por el mundo no “femenil” y rechazan el universo casero habitado por mujeres.

Muestran un interés por el mundo masculino, con sus salidas y libertades, y que se presenta como una posibilidad vedada para las adolescentes. Ese deseo de alejarse de todo lo que define lo femenino conlleva ciertos “retoques” actitudinales y desviaciones en su comportamiento, forma de pensar y en la estética del prototipo femenino al que parecían estar destinadas. Por lo tanto, el atributo masculino que menciona la madre de Victorina iba en referencia tanto a su vestimenta como a su personalidad. Además, a las mujeres más liberales se las asociaba a la masculinidad, llegando incluso a recibir insultos que la clasificaban de “marimachos”. Nuestras intelectuales son diferentes al resto de las mujeres y se ven obligadas a romper su estatus de mujer para ser artistas, ya que biológicamente se niega la capacidad femenina, tal y como nos recuerda Marañón: “esas mujeres, como antes sosteníamos, son biológicamente excepcionales, escapan a la ley normal de su sexo” (Marañón, 1960: 115) y, por lo tanto, también difieren sus vidas sociales y culturales. Ninguna mujer que salga del estatus del silencio y del hogar es considerada honesta y, además, adquieren valores y características masculinas.

Insistimos una vez más en el carácter sexualmente anormal de estas mujeres que saltan al campo de las actividades masculinas y en él logran conquistar un lugar preeminente. Agitadoras, pensadoras, artistas, inventoras: en todas las que han dejado un nombre ilustre en la Historia se pueden descubrir los rasgos del sexo masculino, adormecido en las mujeres normales... (Marañón, 1960: 116).

La excepcionalidad de estas mujeres reside en su componente viril, considerado como una virtud y negando el componente femenino en todas las creadoras. La artista cultiva esta virilidad para compensar la debilidad de lo femenino y es en esta dualidad donde comienza la búsqueda de la verdadera identidad en estas intelectuales. El marido del personaje de Elena Fortún, María Luisa Arroyo, también ofrece un testimonio más de este comportamiento social ya que insultaba con este calificativo a una de sus amistades por ser “una mujer inteligente, trabajadora”, y añade que esta actitud “era una repulsión de hombre normal” (Fortún, 2016: 400). La virilidad se aplicaba a mujeres que habían abandonado el papel tradicional para adentrarse en el mundo público, habían

dejado los ajustados corsés y los complejos peinados, para dar paso al traje sastre y al pelo corto que les permitía llevar una vida más cómoda. Y sobre todo habían tomado la decisión más importante: valorar su capacidad de independencia económica y personal para dejar de estar sometidas a un hombre.

Las nuevas modas resultaban mucho más funcionales para la mujer moderna, como propuso Coco Chanel, que despojó a las mujeres de corsés y adornos excesivos, que no le permitían moverse con libertad. Ya a principios de siglo, la condesa de Pardo Bazán, reclamaba otro tipo de indumentaria femenina más cómoda e higiénica. Las faldas largas, que arrastraban por el suelo, acababan adquiriendo la suciedad de las calles y provocaba algunas enfermedades. Por este motivo, Pardo Bazán, expone que:

La mujer necesita que le reformen el traje, si ha de vivir con salud, haciendo el necesario ejercicio [...] Son [las faldas largas], en fin, por cualquier lado que se miren, una calamidad de la cual no comprendo cómo no están libres ya las infelices mujeres, cuando sería tan sencillo esgrimir la tijera y dejar las faldas a tal altura que no causen ninguno de los males que dejo indicados (Pardo Bazán, 2005: 103).

Los nuevos estilos de ropa tendían a la comodidad, sencillez, acercándose al traje masculino, lo que permitía a las mujeres practicar deporte, conducir automóviles y ejercer una profesión. Esta imagen de la *flapper* o *garçonne*, se difundió por todos los medios de comunicación y se arraigó en todas las ciudades importantes, incluyendo Madrid y Barcelona, donde ya se hablaba de esta moda en los periódicos a principio de los años Veinte: “la creación de otro modelo femenino. Llegan ahora unas mujeres feas y adorables, sanas, desceñidas y que olvidaron el uso del corsé, reidoras, arriscadas, fuertes, que parecen heroicas junto al hombre” (García Sanchis, febrero de 1920: 7). También se publicaron en español ensayos que reflexionaban sobre este cambio de conducta femenina como *Eva Moderna* de Escipion Sighele, traducido por Cristóbal de Castro en 1921 y obras literarias en las que aparecían personajes femeninos caracterizados acorde a los nuevos tiempos (a veces para desacreditarlos y otras para elogiarlos).

La mayoría de las intelectuales eliminaron de su indumentaria cualquier tipo de complemento que feminizara su figura. No usaban collares, ni pendientes, ni plumas, ni tacones, ni estampados florales. El único maquillaje que usaban a veces, y en casos excepcionales, era el pintalabios color carmín, que también se puso de moda en esta época. Son muchas las descripciones que se encuentran en estos textos sobre la imagen que ellas proyectaban y su propio indumento en los años Treinta. Victorina Durán se retrata dentro de este estilo: “llevaba yo un traje sastre gris muy de muchacho, camisa de sport con corbata amarilla y en mi cabeza de pelo negro corto, una boina” (Durán, *Así es*: 15). Esta forma de vestir, la *garçon*, resucita el mito y el imaginario andrógino y rompe el orden simbólico normalizado.

Si en la capital producía expectación este tipo de modas, en las provincias como Sevilla, no pasaba desapercibida. Mercedes Formica narra con ilusión el momento en el que, ella y su amiga Elena, empezaron a utilizar este tipo de trajes de Chanel. La minuciosidad con que lo describe revela la importancia de este acto y también el disfrute que ello conllevaba: “Se trataba de un sastre de primavera, realizado en jersey de tono limón, chaqueta despegada del cuerpo, rematada por blanca trencilla. Sobre el bolsillo izquierdo aparecía una margarita, con hojas y semillas de ambos colores. La blusa, de seda natural, completaba el conjunto, que resultaba de un chic inenarrable”. Es interesante observar cómo en este cambio de imagen, que suponía una gran transgresión, necesitan de la complicidad de otra amiga y también la seguridad que les otorgaba esta transformación de su apariencia que mostraba un aspecto de ellas mismas más acorde a sus ideales e intereses: “Los sevillanos, amantes de los tonos severos, se volvían para mirarme. La sorpresa de producir admiración dio paso a una seguridad inocente. Elena y yo iniciábamos una estética opuesta a la tradición andaluza, y comenzaron a llamarnos *las Gretitas*, denominación que nos encantaba” (Formica, 2013: 46).

En otros relatos, como el de Elena Fortún, se observa, además, cómo esta forma de vestirse, que dista mucho del patrón estilístico que utilizaban las mujeres que querían seguir el rol tradicional, hace que las intelectuales se reconozcan y se vinculen entre ellas. De esta forma Fermina Monroy le dice a María Luisa en uno de los episodios de *Oculto Sendero*: “-La vi a usted el día que desembarcó... Llevaba usted ese mismo traje negro, camisa

de seda gris y fieltro... Entre aquel grupo de señoras vestidas de papagayos, se veía... lo que era usted... ¡perdone si la molesto! Me dije: tienes una amiga más” (Fortún, 2016: 378).

La voluntad de borrar su feminidad se refleja también en los textos de estas intelectuales, optando por posiciones andróginas o virilizadas. Según Zecchi (2007), por lo general la escritura de las autoras de este periodo literario se caracteriza por un afán de mantener cierta ambivalencia sexual (para lograr virilidad), como ocurre por ejemplo con la voz narrativa de *Estación ida y vuelta* (1930) de Rosa Chacel, o con la voz poética de la obra de Ernestina Champourcín. En el primero, el intento de virilización se transforma en la articulación de una subjetividad poco definida, unas veces, femenina; otras, masculina; más veces, de género indescifrable.

Estas nuevas mujeres empiezan a disfrutar de su emancipación con las relaciones extrafamiliares. Pese a no tener una formación universitaria y a los enfrentamientos familiares salen del ámbito doméstico y entablan contacto con grandes figuras intelectuales del momento. Vivieron el cruce de las corrientes artísticas-literarias que nutrieron la sensibilidad finisecular: decadentismo, simbolismo, impresionismo, modernismo, surrealismo. Este asomarse al mundo intelectual supone una importante etapa de influencias para las artistas, en la cual vieron la posibilidad de aprender todo aquello que no pudieron en los periodos anteriores de sus vidas.

Estas atípicas relaciones de amistad con compañeros de universidad y jóvenes artistas supusieron una transformación en el trato entre los sexos. Se empezó a naturalizar y ver posible la amistad fraternal entre hombres y mujeres, entre quienes se generaba un ambiente de “limpia convivencia”, según describe María Zambrano (1989: 166). Las intelectuales sienten que esta unión las hace desarrollarse y progresar en el mundo cultural y enriquece su creación artística, “aquella voluntad espontánea de librarse de los infiernos del «sexo» permitía la existencia graciosa y alegre de la amistad, de la fraternidad, el andar cogido de la mano” (Zambrano, 1989: 166). Logran experimentar la idea de paridad en este ambiente y, por eso, narran todos estos episodios con una fuerte carga emotiva: empiezan a ser testigos de la presencia de los dos sexos dentro del sistema cultural. Sin embargo, este compañerismo no era aceptado en todas las

familias, y como Concha Méndez relata, a veces, tenían que trazar estrategias para evitar esta restricción:

A mi casa no podían entrar mis amigos hombres. Una vez que paseaba con Alberti, Maruja Mallo y Gregorio Prieto enfrente del hotel de cuatro pisos que acababa de construir mi padre en Joaquín Costa, de repente tuvieron curiosidad de conocerlo. Maruja estaba de luto y para simular que estos chicos eran sus hermanos, se quitó las medias negras que llevaba y se las puso a ellos de corbata. Se los presenté a mi abuela como una familia que acababa de perder a su padre... ¡Cuánto nos divertimos! (Ulacia Altolaguirre, 1990: 51).

Victorina Durán también narra en sus memorias cómo se va desarrollando este trato de igualdad entre sus compañeros/as, convirtiéndose en una camarada más. Junto a los alumnos de la Academia de Bellas Artes de San Fernando, frecuentó diversos lugares de interés artístico y, gracias a estos, empezó a vincularse con los ambientes culturales de Madrid y con artistas de reconocido prestigio. En esos años aprendió a estar continuamente explorando diferentes artes. Disfrutaron juntos de una gran cantidad de espectáculos novedosos entre los que destacan los Bailes Rusos y los conciertos de Price. Gracias a su relación con Rosa Chacel, pronto se introduce en los ambientes literarios madrileños y comienza a asistir con frecuencia a las tertulias de los cafés como el Granja del Henar, la Botillería de Pombo y por supuesto al Ateneo, donde Rosa da su primera conferencia polémica sobre *La mujer y sus posibilidades*, en 1918. Asistir a estos círculos la llevó a alinearse con los pensamientos vanguardistas: “Al terminar mis estudios en la Escuela de Bellas Artes empecé a frecuentar tertulias y, sobre todo, el saloncillo del Teatro Español”. Sin embargo, describe algunos de estos espacios, “tertulias [que] estaban compuestas por artistas y afines” donde es consciente de la anomalía de su presencia “La única mujer era yo” (Durán, *Sucedió*: 96-100).

Adentrarse en la cultura del “café” y las tertulias suponía participar activamente en el desarrollo de las vanguardias y las nuevas corrientes artísticas. Pilar de Zubiaurre manifiesta en su diario su inclinación por asistir a estos ambientes para nutrirse de todas los pensamientos y movimientos culturales: “Esta

temporada menudean demasiado los téis, las reuniones, los conciertos y las excursiones, y cada sensación nueva y fuerte me roba demasiada energía y fuerzas. No obstante, yo necesito vivir con emociones y ellas renovadas. ¡Oh, vida del espíritu!” (Zubiaurre, 2009: 267). Sin embargo, el acceso a este espacio no siempre les estaba permitido. Norah Borges colaboró con varias revistas vanguardistas, sin conocer personalmente a los miembros que colaboraban en ellas, y cuyos números se forjaban en estos “cafés”, a los que ella no acudía. Concha Méndez y Maruja Mallo los frecuentaban, pero con algunas restricciones: “A las tertulias de Valle Inclán en el café de la Granja del Henar y a las de Gómez de la Serna en el café del Pombo, no podía ir; terminaban sobre las tres de la mañana y yo tenía que estar en casa para la cena” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 56-60).

Hay que entender que el ejercicio de la violencia simbólica de exclusión empieza a producirse desde el nacimiento de estos grupos intelectuales. En las tertulias y cafés de Madrid se reunía la élite cultural para hablar de todo lo relacionado con los acontecimientos políticos y artísticos, tanto en España como en el extranjero. Es en estos círculos donde empiezan a forjarse los vínculos entre los miembros generacionales. Santiago Ontañón describe, en su autobiografía, su importancia y la red de amistades nacida en las tertulias:

Perteneciendo a esa generación que casi podemos decir que vivió en los cafés y que coincide con la denominada “del veintisiete”, a la que pertenezco. En aquellas tertulias se hablaba, se discutía, se profetizaba, se mentía y se decían verdades como puños. En aquellos cafés, templos del ocio, se hacían poetas, políticos, embaucadores y farsantes. Fue una etapa de oralidad casi tanto como de escritura. Cuando menos, aquella condicionó a esta muchas veces. En aquellos cafés se discutía de lo divino y de lo humano, se fabricaban fortunas y se firmaban contratos que aseguraban millones, allá al fondo, sobre una mesa de mármol; se escribían novelas y se formaban compañías teatrales importantes. El café suplía los grandes despachos de hoy y hasta las reuniones clásicas en las casas burguesas, incómodas, frías, inhabitables casi sin excepción.

Fuera de las grandes casas aristocráticas, el hogar español de la época, digan lo que digan, se hacía insoportable.

Aquellas casas te echaban a la calle y los hombres nos íbamos al café. [...] Raro es el español que ya esté instalado en la Historia, que durante una larga etapa de su vida no frecuentase el café (Ontañón, 1988: 15-16).

Se puede apreciar la envergadura de estas tertulias, donde “se firmaban contratos”, “se hacían poetas” y, quienes las frecuentaban tenían casi asegurada la presencia en la Historia. Es decir, que tanto la formación de las nuevas corrientes artísticas como la publicación de las producciones literarias en las diferentes revistas, periódicos y editoriales se concebían en estos espacios públicos y masculinizados, que no contemplaban la presencia de las mujeres, destinadas, en cambio, a permanecer en los ámbitos privados y domésticos. Ontañón matiza que el ambiente hogareño, donde prevalece la presencia femenina, se hacía “insoportable” y los hombres, frente a esta situación, se iban al café. Ellos tenían la libertad y el privilegio de poder elegir o de frecuentar ambos. Ellas habían asumido desde su niñez que esos espacios les estaban vedados. Aún así, muchas de las intelectuales de esta época frecuentaron esas tertulias. A veces, se encontraban con el rechazo y siempre con un ambiente masculino. Además, como señala Mangini (2001: 148), solo dos tertulias madrileñas aceptaban abiertamente la presencia femenina: la cacharrería del Ateneo y la Granja del Henar. El resto de reuniones en las que participaron, o bien eran de carácter privado, organizados en casas o estudios de artistas, o bien, se colaron de forma esporádica.

Esto justifica que la tertulia de la Granja del Henar sea la más citada en las autobiografías de estas intelectuales: Ernestina de Champourcín relata en *La ardilla y la Rosa (Juan Ramón en mi memoria)* que la primera vez que habló con Juan Ramón Jiménez, quien ejerció una clara influencia en la poeta desde su infancia, fue en la Granja. También María Teresa León conoció allí a su futuro marido, Rafael Alberti. Victorina Durán en sus dos autobiografías *Así es* y *Sucedió*, Rosa Chacel en *Acrópolis* y Elena Fortún en *Oculto Sendero*, citan este café que frecuentaron asiduamente, como un lugar liberador donde se producían encuentros enriquecedores con diversas personalidades.

Todas estas intelectuales, de una forma o de otra, estuvieron íntimamente ligadas a los miembros de las generaciones que convivieron en este principio de siglo XX (la del 98, la del 14, la del 27, además de todos los movimientos vanguardistas).

Estos vínculos fueron posibles gracias a las estrechas relaciones de amistad, a que compartían el mismo ambiente cultural y a las colaboraciones que mantuvieron con diferentes artistas. Conocieron a las figuras más importantes del panorama español del momento.

LA LIBERTAD DE VIAJAR

En estos momentos, el deseo de viajar se convierte en un afán generalizado entre los artistas españoles que, conscientes del atraso cultural del país, quisieron aprender de los avances artísticos que se estaban produciendo en Europa, sobre todo, en Francia. Esta aspiración fue descrita por María de la O Lejárraga en su autobiografía: “París, sueño casi inalcanzable para los españoles jóvenes de principio del siglo XX” (Martínez Sierra, 2000: 139). El atractivo de París consistía en la activa vida artística, ya que la mayoría de los artistas europeos coincidieron en esta ciudad, produciéndose un interesante intercambio estético e ideológico. Santiago Ontañón explica que: “Uno de los mayores encantos de aquel París de los años veinte, era que uno salía de casa como a una aventura: nunca sabía lo que podía ocurrir, ni dónde terminaría” (Ontañón, 1988: 33). Concha Méndez también describe la voluntad de viajar de los jóvenes cuya ambición era familiarizarse con otros países y frecuentar ambientes diferentes, para nutrirse culturalmente: “De los chicos que conocía en el café, muchos de ellos querían salir de España; y no porque no tuviéramos un ambiente artístico, claro que lo había, pero había también un deseo de conocer el mundo y aventurarse” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 59).

Las mujeres, además de anhelar el contacto con las vanguardias, necesitaban viajar para escapar del ambiente opresivo en el que vivían y encontrar su libertad en otro lugar, fuera del control familiar. Así justifica Concha Méndez sus ganas de explorar el mundo: “Viajar era viajar, pero también liberarme de mi medio ambiente, que no me dejaba crear un mundo propio, propicio para la poesía” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 83). Su objetivo era salir de España y poder trabajar, pero como ella misma aclara: “para liberarse hacía falta una preparación: primero descubrirme,

para luego entrar con solidez en las nuevas aventuras” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 43).

Concha Méndez, después de entrar en contacto con el mundo intelectual de Madrid, empezó a instruirse y planear sus posibilidades futuras en el extranjero, hasta que un día “Me fugué como el que sale a dar un paseo [...] para emanciparme, trabajar y viajar” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 60). Esta noticia causó revuelo en los círculos intelectuales y fue muy comentada en el Lyceum, hasta tal punto que Ernestina comenta lo ocurrido a Carmen Conde, en una carta del 20 de enero de 1929, donde le explica que “Sus continuos disgustos con la familia han sido la verdadera causa de su fuga. [...] Sus padres son ricos pero ordinarios. Su afán de saber y realizarse no podía cuajar ahí” (Champourcín y Conde, 2007: 267).

Carmen Conde, a través de sus cartas a Ernestina, también expresa su deseo de viajar: “Yo quisiera vivir un poco más y mejor [...] Yo soy una ilusión sobre un mapa” (Champourcín y Conde, 2007: 131), aunque, como una gran parte de las intelectuales, no pudieron ver cumplido ese sueño por sus pocas posibilidades económicas: “Yo tengo muchos deseos de viajar. ¡Oh, cuántos! Pero... tengo menos probabilidades que vosotras porque tengo menos dinero” (Champourcín y Conde, 2007: 89). Las que pertenecían a familias pudientes veranearon en alguna ocasión pero esa no era la expedición que anhelaban. Ellas deseaban trazar y recorrer un itinerario fuera del control familiar, o bien solas, o con alguna amiga y para esta pretensión no recibieron el apoyo económico de su alrededor. En muchas ocasiones veían nuevamente un tratamiento distinto con respecto a sus hermanos. En el caso de Pilar de Zubiaurre, sus hermanos Valentín y Ramón, ambos pintores, viajaron por varios países para formarse y conocer otros artistas. Ella viajó más tarde por París, Holanda e Inglaterra, acompañada por ellos. Aún así describe en sus diarios todas las impresiones de su viaje y lo que disfrutó conociendo artistas de la talla de María Blanchard, Hermen Anglada Camarasa y Ángel Zárraga.

Victorina Durán viajó en varias ocasiones a París, una de las veces, becada por la Junta de Ampliación de Estudios²⁵. En el París

.....
25. Para estudiar Decoración del Hogar en París y visitar la exposición de Arte Decorativo, con la asignación de 22'50 pesetas diarias. Como se puede consultar en el Archivo de la JAE, en el expediente JAE/45-215.

de la época muchas artistas buscaron un lugar en el que poder abrirse a los pensamientos vanguardistas y, a la vez, disfrutar de su emancipación. Llegaron de muchas partes del mundo porque, como afirmó Andrea Weis, “como mujeres, París les ofrecía un mundo único y extraordinario” (Weis, 2014: 26). Se aunaron en la conocida zona intelectual de *La Rive Gauche*, es decir, la orilla izquierda del río Sena²⁶. Victorina narra el ambiente tan diferente que vivía en París:

Hacía cinco años que no había vuelto a París. Encontré algunos cambios en el ambiente, pero en estos cambios dominaba siempre un mayor exceso de naturalidad. Mis amigos, estudiantes y artistas vivían “su vida” plenamente, sin prejuicios ni tapujos. Homosexuales, casi todos, no escondían su modo de ser; no tenían porqué: estaban admitidos así en todos los círculos sociales y artísticos. Se vivía y se hablaba de ello como cosa natural.

Me sorprendí un poco de esto a mi llegada, pero a los dos días estaba habituada a ello (Durán, *Así es*: 21).

Estos viajes a Francia, la convirtieron en una mujer segura de sí misma. Estaba rompiendo en su propia persona todas las ataduras sociales que poseían la mayoría de las mujeres que la rodeaban. Cada vez más se influenciaba, no solo de las nuevas corrientes artísticas, como el futurismo, dadaísmo, surrealismo, etc., sino de las ideas feministas que defendían la igualdad de la mujer como un ser libre, autosuficiente y sin necesidad de casarse para sobrevivir. También de otras posibilidades de vivir su sexualidad. Estos viajes se convirtieron en lugares y símbolos de libertad, a través de los cuales pudieron trazar una red de relaciones personales y profesionales. Además, contribuyeron para afirmar su identidad como mujeres independientes y creadoras. En línea con las afirmaciones de voces como Margarita Nelken y Victoria Kent, que sostenían que el acceso al trabajo y la independencia económica son indispensables para conseguir la liberación de la mujer.

26. Para profundizar sobre este tema véanse los estudios titulados *Mujeres de la Rive Gauche*, de Shari Benstock y *París era mujer*, de Andrea Weiss.

LOS INICIOS DE UNA PRÓSPERA EMANCIPACIÓN

Todas estas mujeres presentan una gran ansia de emancipación, Carmen Conde empieza a trabajar con 16 años como delineante en la empresa de barcos para poder ganar dinero y costearse, ella misma, posteriormente, sus carreras universitarias (Magisterio y Filología). Concha Méndez viajará a Londres frente a las prohibiciones de su familia de seguir escribiendo. Isabel Oyarzábal se fue a Inglaterra a darle clases de español a una familia inglesa con negocios en Buenos Aires. Realizaron toda clase de esfuerzos para poder vivir en libertad. Libraron batallas con sus familiares y personas cercanas, e incluso, con ellas mismas. Constancia de la Mora decidió trabajar en Inglaterra y envió una carta a su familia diciéndoles que “había comprendido que no podría soportar el volver a Madrid, para no hacer nada más que esperar a casarme; que yo había visto cómo, en Inglaterra, muchas de mis amigas y compañeras de colegio buscaban trabajo y llevaban una vida muy distinta” (Mora, 2005: 55).

Cuando Carmen Conde decidió opositar, con quince años, en el Departamento de Delineación de la Constructora Naval, al ver que su familia estaba atravesando dificultades económicas, su madre no recibió con agrado esta noticia. Sin embargo, ella decidió transgredir todas las tradiciones familiares, como se aprecia en el discurso que reproduce en su autobiografía:

- Madre, he decidido trabajar y abrirme camino. No aguanto esta vida sin sentido que llevo metida en la casa, sin hacer nada de provecho.
- Me ayudas a mí.
- No es bastante. Además, podré prestarte más ayudas si trabajo.
- ¿En qué? En nuestra familia...
- Lo sé, ninguna mujer trabajó fuera del hogar. No me importa. Yo si lo haré y otras muchas como yo seguirán mi ejemplo
- [...] sólo fue su primer paso para su independencia más moral que material (Conde, 1986, V.1: 41-43)

Estos primeros trabajos supusieron el comienzo de sus vidas emancipadas, porque las llevaron a afirmarse como sujetos activos e independientes, como relata Isabel Oyarzábal: “Me sentí muy

orgullosa al regresar a Málaga aquel año y enseñarle a mi madre mi primer dinero ganado. Para mí no eran sólo libras, chelines y peniques. Eran mucho más: la prueba de que podía ganarme la vida; la llave de mi futuro” (Oyarzábal, 2010: 95).

El primer acercamiento al mundo laboral marca una negociación entre los deseos de emancipación de las protagonistas y las tareas permitidas o destinadas socialmente a ellas. En el caso de Victorina Durán, aunque había llegado a estudiar y a realizar una profesión de su agrado, aún no se había concienciado en desarrollarse profesionalmente en su vocación y se dejó “guiar” por las oportunidades que la vida le estaba ofreciendo. Es decir, se dedicó a las artes decorativas y no a la pintura, impulsada por la misoginia de su profesor Rafael Domenech que consideraba que la mujer no tenía capacidad para dedicarse a las “artes mayores”, relegándola a un lugar de segundo grado. Las Artes Decorativas suponían la prolongación de la decoración del hogar y, por lo tanto, se aceptaba como una labor femenina. Posteriormente, su familia la incitó a estudiar la carrera de Maestra.

Había aceptado todas las propuestas impuestas por familiares y profesores que coincidían con los trabajos que la sociedad había estipulado como “correctos” para la mujer, y que Gregorio Marañón clasificaba como una prolongación de las cualidades maternas. Pero en el verano de 1921, al entrar en contacto con Margarita de Lyhory, Baronesa de Alcahali, cambió el rumbo de su vida. Margarita predicaba un fuerte feminismo y aseguraba que la mujer no debía ser instrumento más que de sí misma, debía buscar su placer y no el del hombre, además de buscar su realización en la vida activa. Los intensos meses que vivió cerca de Margarita le sirvieron para recapacitar sobre lo que ella quería y abandonó los estudios de maestra. La Baronesa de Alcahali fue imprescindible en su vida, pues gracias a ella cambió su forma de pensar y decidió que, a partir de entonces haría lo que a ella le hiciese feliz, tal y como nos narra en sus memorias: “Aquello se acabó. Mi vida había cambiado. Me juré no pisar más una Escuela Normal. El mundo era otro. [...] Esta mujer extraordinaria cambió el rumbo de mi vida” (Durán, *Sucedio*: 112).

La búsqueda de sus verdaderas inquietudes y ambiciones fue un proceso largo y progresivo y común a otras artistas, como Delhy Tejero, que en su diario expresa también esta constante lucha: “Cuándo tendré el valor, la voluntad o lo que sea de obrar según

mi manera de ser, de estar. Porque no hay, creo yo, nadie que esté como yo, haciendo todo en completo desacuerdo conmigo misma” (Tejero, 2004: 89). La vida profesional de Victorina da un giro definitivo en 1927, pues tras la muerte de su padre, decidió dedicarse al mundo del teatro y optar por la cátedra de Indumentaria del Conservatorio. Muerto su padre, ya nadie se oponía a que trabajase en este ambiente. Con la obtención de la cátedra en 1929, se especializó en el diseño de vestuario. A partir de 1930, su dedicación a la plástica escénica como figurinista y escenógrafa fue plena.

Algo similar le ocurrió a Isabel Oyarzábal, quien no se atrevió a exponer su vocación de actriz a su padre. Proveniente de una familia burguesa el rechazo era descontado. Tras su fallecimiento le comentó su deseo a su madre que aceptó y defendió su decisión, frente a las oposiciones del resto de familiares. También los diferentes sacerdotes de Madrid dictaminaron que “trabajar en el teatro no es pecaminoso sino peligroso”. Ante todas estas respuestas y reacciones de las personas de su entorno, Isabel afirma que “lejos de achicar mis deseos de lanzarme a la escena, los aumentaron. ¡Resultaba casi heroico ir contra todos por amor al arte!” (Oyarzábal, 2010: 101).

LA RECEPCIÓN DE LA PRODUCCIÓN FEMENINA

Los viajes, el contacto con mujeres independientes y el sistema de relaciones creado con los artistas que participaron activamente en la vida cultural española y europea, completaron la identidad y también la formación autodidacta de las intelectuales. Se influenciaron del resto de creadores/as y comenzaron muy pronto a producir un legado cultural de gran calidad. Al igual que sus compañeros de generación, su producción artística empezó a mitad de la década de los años 20. Así que, durante los años 20 y 30 hubo una tímida insurrección de la mujer española en la pintura y la literatura que constituye una época dorada en los progresos femeninos y feministas de la península. Algunas personalidades femeninas se situaron en primera línea del panorama cultural, casi en plano de igualdad con los hombres más brillantes de este tiempo. Escritoras y pintoras alcanzaron una gran notoriedad e hicieron públicos sus conocimientos a través de prolíficas obras.

Pilar de Zubiaurre es consciente de ello y en 1918 ofrece un panorama esperanzador sobre el progreso femenino: “Y cuando al acordarme de estas mujeres paso revista a la serie de amigas interesantes que conozco, pienso que la mujer española está elevando a pasos agigantados el número de las mujeres cultas y de positivo valor moral y práctico” (Zubiaurre, 2009: 268-269).

A pesar de todo ello, estas creadoras se comportan, en palabras de Nuria Capdevila-Argüelles (2009), como “autoras inciertas”, que se adentran en el mundo de la literatura sintiéndose inseguras. Los periódicos siguen colocando a las mujeres en el hogar y, además, en la sociedad de la época circulan comentarios de médicos, críticos y literatos que afirman su inferioridad intelectual y la masculinidad predominante en las artistas sobresalientes. Por eso, a veces, muestran un complejo de inferioridad ante todo un sistema de prejuicios y limitaciones que las convierte en incrédulas de sus propios logros y méritos y, a veces, las hacen conformarse con lo que ya han conseguido, como manifiesta Delhy Tejero: “yo sé que para ser de Toro²⁷ bastante he conseguido, hay que ver lo que significa poder estar sola en el extranjero. Me parece imposible que habiendo jugado en aquellas calles pueda estar tan lejos” (Tejero, 2004: 65).

Los enfrentamientos que vivieron con sus familiares y en las escuelas continuaron, a menudo, en el campo intelectual. Son mujeres que incomodan con sus creaciones y con su presencia en los círculos profesionales. Por este motivo sufren los clasismos laborales. El cambio, antes mencionado, en la relación de los sexos es progresivo y no es asumido por todos los intelectuales. Las escritoras encuentran dificultades para encajar en el ambiente de vanguardia, donde se produce una virilización de lo literario, como sostiene Zecchi se desencadena “un acto de canibalismo de lo femenino –o mejor dicho de ginofagia–, [que] en el contexto del modernismo, tiene un significado simbólicamente relevante” (Zecchi, 2007: 22). Giménez Caballero, en *Arte y estado* (1935), afirma que el artista es el “macho” con el “derecho de pernada” que insemina con sus palabras, como el polen, la materia femenina²⁸.

27. Es el pueblo donde desarrolló su infancia y su adolescencia, situado en la provincia de Zamora.

28. Giménez Caballero continúa su teoría afirmando que escribir es “algo así como poseer a una mujer, tras largo deseo, y preñarla de un hijo nuestro” (Giménez, 1935: 93). En este sentido, es interesante advertir cómo

Esto justifica que en *Oculto Sendero*, Elena Fortún describa un ambiente molesto producido por ciertos grupos masculinos que rechazaban las nuevas posibilidades de las modernas, vistas como contrincantes:

Los hombres siempre vieron en mí un ser extraño, poco femenino, al que gustaban de humillarme como si sospecharan en mí cierta rivalidad ridícula... ¡Yo sí que les envidiaba! ¡Su libertad, sus trajes sencillos, estrictos, sin ninguna fantasía, su derecho de comportarse naturalmente, sin afectación...! (Fortún, 2016: 267).

Surgieron numerosas reacciones provocadas por los accesos de la mujer a las diferentes profesiones (políticas, abogadas, médicas, pintoras, escritoras, filósofas, etc.). También la prensa desafía el trabajo de estas intelectuales mostrando atención a otras cuestiones que no estaban relacionadas con la calidad creativa. Isabel Oyarzábal cuando leyó los periódicos de Madrid tras su debut como actriz manifiesta que “Me llevé un gran chasco al comprobar que prestaban más atención a mi desafío de las convenciones que a mi talento escénico” (Oyarzábal, 2010: 104), algo de lo que se vuelve a quejar tras la conferencia ofrecida en el Ateneo de la que asegura que los periódicos “no dijeron casi nada del contenido” (Oyarzábal, 2010: 112). El tratamiento que la prensa reserva a Victorina es muy diferente al de sus compañeros hombres. En las numerosas reseñas teatrales en las que se la cita como autora de escenografías y figurines, se la menciona como “la señorita Durán” o como “la profesora de indumentaria”, y no como escenógrafa, figurinista o diseñadora, títulos que nunca faltan a sus colegas.

Estos ejemplos continúan con el resto de nuestras intelectuales, en cuyas reseñas artísticas se suele mencionar su aspecto físico, se las trata con un tono infantilizado o se las vincula y relaciona con los varones. Como sostiene Clara Campoamor, “se repite el hecho eterno de que cada hombre define a la mujer a su manera, como la ven, no como ella es” (Campoamor, 2001: 54). Por lo tanto, los críticos imponen su visión de la mujer y nunca de la

los personajes femeninos, en particular los de los textos vanguardistas, son a menudo brutalizados o incluso comidos, como ocurre en *Senos* (1918) de Ramón Gómez de la Serna o en el *Otro* (1910) de Zamacois.

artista y, de esta forma, no llegan a tomarse en serio su talento, relegándolas a un papel secundario con respecto a sus compañeros de vocación. Esta forma de referirse a nuestras intelectuales va en detrimento del prestigio y reconocimiento de sus trabajos por parte de la sociedad de su tiempo. También es uno de los factores más relevantes que se ha convertido en un impedimento para su visibilización y, por lo tanto, sus estudios posteriores, casi inexistentes en muchas de ellas.

Concha Méndez no era bien vista por los críticos literarios. Tanto es así que cuando su amiga Pilar de Zubiaurre la lleva a su casa para presentarle a su marido, el crítico de arte Juan de la Encina, él se muestra reticente “¿Pero cómo me vas a presentar a esa chica? Deben ser de esas que se ponen a escribir y dicen tontería y media...” (Ulacia Altolaguirre, 57). Se deduce de este comentario que la mujer escritora, por una parte, no estaba bien valorada y, por otra, se la trataba como una impostora que quería usurpar una actividad que no le correspondía.

La producción artística y el trabajo de estas mujeres pasan por una gran cantidad de mecanismos de exclusión, que varían dependiendo de la disciplina. En el caso de Victorina Durán, su condición de mujer le impide trabajar en la mayoría de los teatros madrileños que, al tener un corte tradicional, no aceptan que una mujer ocupe un puesto profesional que no sea el de actriz. Solo los nuevos artistas que traen proyectos nuevos, que han vivido la experiencia de las vanguardias artísticas en el extranjero y que han participado del ambiente intelectual mixto son capaces de valorar el talento de una mujer. Esta violencia simbólica, que parte de un contexto de desigualdad, es muy importante para comprender el olvido que sufrieron estas intelectuales y las enormes dificultades que encontraron para poder acceder a profesiones y circuitos que estaban masculinizados. Sin embargo, todos estos obstáculos las hacen persistir más en su vocación y en su trabajo, porque como sostenía Oyarzábal “ir contra prejuicios y convencionalismos tenía mucho mérito” (Oyarzábal, 2010: 102).

Es interesante adentrarse en el proceso artístico de todas ellas que, frente a este panorama plagado de inconvenientes inventan sus propias normas en cada obra. Al cruzar al espacio público y comenzar a luchar por sus derechos, desarrollan y utilizan otro lenguaje. En este aspecto asombra observar la simbología mitológica que Clara Campoamor utilizó en el discurso a

favor del sufragio femenino. La reinterpretación del mito de Eva la ayudó a acercar a los diputados a la imagen de la mujer moderna, la “Nueva Eva”, que pide su derecho a votar. También les hace reflexionar sobre un Adán, existente en otros países, que prefiere “a la mujer independiente, de voluntad propia y de espíritu amplio” (Campoamor, 2001: 63). Aunque haya pocas mujeres políticas, su lenguaje y visión resultan amenazadores, porque ofrecen una nueva perspectiva que ayudará a descubrir y valorar otros aspectos que nunca parecieron importantes. Clara Campoamor es consciente de la incomodidad que provoca su presencia y sus palabras y se disculpa irónicamente ante sus compañeros: “perdonad, señores diputados que os haya molestado con esta digresión. Era mi deber” (Campoamor, 2001: 63). Por lo tanto, espacio, lenguaje y mirada van unidos y conforman un campo pleno de tensiones, produciendo una nueva organización sintáctica, una nueva estructura perceptiva y un nuevo discurso.

Esta nueva perspectiva, con el acceso de la mujer a los medios de comunicación, fue inundando la vida cotidiana de los españoles. Los periódicos incorporaron muchas escritoras entre sus páginas y, como sostiene Nuria Capdevila, “el mundo periodístico, las revistas y otras publicaciones cortas fueron claves para el desarrollo autor de muchas mujeres a principios del siglo XX” (Capdevila-Argüelles, 2009: 65). La penetrante visibilidad de la palabra femenina en los periódicos y la agudeza de sus miradas ofrecen una nueva perspectiva de la situación de la mujer, que calará también en sus producciones literarias. Estos mecanismos discursivos desarrollaron la seguridad en sí mismas para fortalecerse en un mundo masculinizado: “No os empeñéis en socavar cimientos, que no los necesito. Me basto, completo, saturo yo misma conmigo. Devoradora de mi concreto ser, por el forzado empuje de otros fracasos” (Conde, 1986, V.1: 50).

Ellas lograron, a través de sus producciones artísticas, una mayor autonomía intelectual y, también, un reconocimiento y prestigio social. El objetivo, con todas estas estrategias y transformaciones era, en palabras de María Zambrano, huir “del delirio y de la consiguiente asfixia; querían encontrar la medida justa, la proporción según la cual la convivencia fuese efectiva, viviente, según la cual España fuese un país habitable para todos los Españoles” (Zambrano, 1989: 48).

CAPITULO 6

Redes intelectuales entre mujeres: itinerarios e identidades femeninas

EL LYCEUM CLUB

Uno de los acontecimientos más importantes en el que se involucraron estas mujeres intelectuales fue en la fundación del Lyceum Club que, según Amparo Hurtado, se puede considerar la primera asociación feminista del país²⁹ (Hurtado Díaz, 1999: 23). Punto culminante de los nuevos aires femeninos de la época (Castillo Martín, 2001)³⁰ y lugar de reunión de la “generación de las modernas” (Mangini, 2001) que intentaron romper con el prototipo de mujer tradicional. Su primera sede se instaló en la calle de las Infantas, el 4 de noviembre de 1926³¹. La creación del Lyceum Club Femenino de Madrid establecía una estrecha relación con la Residencia de Señoritas, ya que su máxima impulsora, fundadora y presidenta de los primeros años, era también María de Maeztu, como describe Pérez-Villanueva:

29. Sobre el Lyceum son imprescindibles los trabajos de Amparo Hurtado (1999), Concha Fagoaga (2002), Sirley Mangini (2006), Sarah Leggott (2008), Marina y Rodríguez de Castro (2009), Juan Aguilera Sastre (2011).

30. El artículo, titulado “Contracorriente: memorias de escritoras de los años veinte” se puede consultar en: http://webs.ucm.es/info/especulo/numero17/memor_20.html. Consultado el 8 de abril de 2021.

31. En la fundación participaron unas 140 mujeres en su mayoría pertenecientes a la alta sociedad madrileña y la admisión se restringió a aquellas que tuvieran en su curriculum trabajos literarios, artísticos o científicos, se distinguieran por su participación en obras sociales o poseyeran títulos académicos.

El carácter internacional del grupo residencial femenino, su condición de institución universitaria y su orientación feminista, se acrecentaron además por ser, en los años veinte, la plataforma de otras dos realizaciones importantes, el Lyceum Club Femenino y la Federación Española de mujeres Universitarias. Fue María de Maeztu, nuevamente con el impulso del Instituto Internacional y el respaldo de la Junta para Ampliación de Estudios, la figura central de estas dos iniciativas (Pérez-Villanueva Tovar, 2015: 140).

El Lyceum nace en 1926, y se gesta en los Salones de la Residencia de Señoritas. Esta asociación fue una de las plataformas femeninas con mayor impacto en la sociedad de la dictadura de Primo de Rivera y II República. Las socias eran mujeres deseosas de ampliar sus horizontes culturales. Por este motivo, este Club pretendía ser un lugar de reunión para las mujeres madrileñas con inquietudes intelectuales. Ofrecer un espacio público que les permitiese dejar sus tareas del hogar y concienciarse a favor de su emancipación, donde poder nutrirse culturalmente, poder ayudar a otras mujeres, y, donde poder apoyar el trabajo artístico que las socias realizaban.

En su fundación, unas 150 mujeres aproximadamente apoyaron esta iniciativa, colaborando como socias, cifra que ascendió vertiginosamente tras su inauguración, llegando en 1929 a sobrepasar las 500 (Aguilera, 2011: 77). Estos números nos ofrecen una referencia de la gran acogida del Club³². También apuntan que la labor realizada por el Lyceum no repercutió en un grupo minoritario, sino que se hizo extensivo a una gran cantidad de mujeres madrileñas y de otras ciudades españolas³³. En sus diez años de vida contó con una gran cantidad de actividades y, “siguiendo la estructura del *Club londinense*, en Madrid se establecieron seis secciones: la social, la de música, la de artes plásticas e industriales, la de literatura, la de ciencias, la internacional y una séptima especial, la hispanoamericana”

32. Aunque también tuvo sus grandes detractores, llegándose a usar despectivamente el término de “liceómanas” para referirse a las socias, como explica Shirley Mangini en “El Lyceum Club de Madrid: un refugio feminista en una capital hostil”, *Asparkia: investigación feminista*: nº 17, 2006, p. 126.

33. El Lyceum Club de Madrid promueve otras asociaciones como el Lyceum Club de Barcelona (1931), el de San Sebastián (1932) y los lazos con la A.F.E.C. véase en Matilla y Frax (2007), p. 170.

(Mangini, 2006: 128). Una labor exhaustiva, de gran alcance, que proveía a las mujeres del material suficiente para mejorar su formación cultural, política y social. Se puede afirmar que casi la totalidad de las mujeres que destacaron en la sociedad española del primer tercio del siglo XX, estuvieron relacionadas con la Residencia de Señoritas o con el Lyceum Club.

Según palabras de Durán “Las asociadas importantes, y los tan importantes maridos de otras, hacían de este club un lugar exquisito y de gran categoría” (Durán, *Sucedió*: 116). Muchos eran los grupos conservadores que se oponían a esta institución, como María Teresa León expuso: “En los salones de la calle de las Infantas se conspiraba entre conferencias y tazas de té. Aquella insólita independencia mujeril fue atacada rabiosamente el caso se llevó a los púlpitos, se agitaron las campanillas políticas para destruir la sublevación de las faldas” (León, 1977: 336).

Si no consiguieron acabar con esta iniciativa fue por la cantidad de personas de renombre que abalaban este proyecto. Sus presidentas de honor eran la reina Victoria Eugenia y la duquesa de Alba y los cargos directivos (durante la fundación y los primeros años) los desempeñaban: María de Maeztu, como presidenta, Victoria Kent e Isabel Oyarzábal de Palencia, como vicepresidentas, Zenobia Campubrí de secretaria, Helens Phipps, vicesecretaria, y Amalia Galágarra de Salaverria, tesorera. Además, había otras autoridades que apoyaron esta institución ya que, como reveló Isabel Oyarzábal: “Durante los primeros años de su andadura no había personalidad distinguida extranjera que al pasar por Madrid no quisiera visitar nuestra sede o dar una conferencia en nuestro pequeño salón” (Oyarzábal, 2010: 201). De esta forma, “el Lyceum Club se fue convirtiendo en el hueso difícil de roer de la independencia femenina” (León, 1977: 336). Las discrepancias ocasionadas por el Club también fueron retratadas por Isabel Oyarzábal alegando que era “el único lugar de Madrid donde se podía respirar pero, a cambio, su reputación estaba por los suelos” (Oyarzábal, 2010: 201). Incluso Ernestina de Champourcín plasmó esta situación, quien además menciona, por una parte, la evolución del papel de las mujeres a través de los diversos negocios que emprendió Zenobia Campubrí y, por otra, una sociedad que aún no aceptaba que estas pudieran salir del estatus del hogar y aliarse entre ellas de forma organizada:

Ya en esos años la mujer española empezaba a cambiar, y las actividades de Zenobia ya no parecían sorprender a mucha gente. Aunque según los círculos, podía estallar de pronto algún ligero escándalo, como el que produjo la inauguración del primer club de mujeres, el Lyceum Club, [...] acabó siendo punto de reunión para un grupo algo heterogéneo de mujeres: escritoras, artistas o simplemente amas de casa con sus ribetes de política. Los hombres iban como invitados a merendar o también a dar conferencias (Champourcín, 1996: 129-130).

La importancia de esta red femenina se refleja en la mayoría de los textos memorialistas. Fue un espacio común de debate, de reflexión, de dudas y de denuncia, que aceptaba socias de cualquier ideología y, además, se declaraba laico, y por ello, María Teresa León declaró que: “El Lyceum Club no era una reunión de mujeres de abanico y baile. Se había propuesto adelantar el reloj de España” (León, 1977: 336). Las socias pensaron en el mundo que querían construir tras las continuas injusticias sufridas desde pequeñas, motivo por el que “se preocupaban por ayudar a las mujeres de pocos recursos, creando guarderías y otras cosas” (Ulacia Altolaquirre, 1990: 49), como dijo Concha Méndez. Conscientes de que la mujer no podía continuar en un lugar menor ni periférico fundan esta sede centrada en las preocupaciones femeninas, desde donde apoyar a otras mujeres y, también, poder difundir sus trabajos y compromisos. No fue una tarea cómoda ni fácil, la creación de esta institución, como Carmen Baroja manifiesta, las llevó a enfrentarse a diversos problemas y obstáculos, la mayoría, de carácter económico:

Se luchaba con muchísimos inconvenientes, el mayor quizá la falta de dinero. Pagábamos una cuota mensual de diez pesetas y dimos unos duros de entrada; creo que éramos unas cincuenta fundadoras. Se nombró una junta y se tomó un local muy bonito en la calle de las Infantas [num. 31], en la casa llamada de las Siete Chimeneas (Baroja y Nessi, 1998: 90).

Trazaron sus propias estrategias para superar todas las barreras legales, económicas y sociales para tener su propio centro de reunión y crecimiento personal. La misma Carmen Baroja afirmó, en una crónica publicada en *La Libertad*, que la Junta Directiva

y los Comités particulares se formaron pese a “las burlas de unos cuantos espíritus” (Sin Firma, 1 de diciembre de 1926: 3). Además, en esta atmósfera aumentaron su conocimiento y sensibilización frente a diversas cuestiones femeninas como el sufragio. Aquí se producía el encuentro entre las mujeres españolas que querían transformar el mundo y, como afirma González Naranjo, “todas coinciden en la necesidad de asociarse para ayudarse mutuamente” (2015: 737). El movimiento que se producía en esta institución y los valores de emancipación que se promovían levantaron ciertas sospechas en las “buenas familias” sobre la moralidad del Lyceum porque, como expresó Isabel Oyarzábal: “Se acusaba al club de ser una organización antirreligiosa porque una de nuestras normas prohibía la controversia religiosa y política, regla básica en cualquier club” (Oyarzábal, 2010: 201). Esto impidió que muchas mujeres no pudieran ser socias oficiales, tal y como le confiesa Ernestina de Champourcín a Carmen Conde en una carta fechada en el 20 de enero de 1928:

Mis visitas son en calidad de invitada –pues a pesar de mi deseo de pertenecer aún al club, Madrid en el terreno de los dichosos prejuicios debe estar, desgraciadamente para nosotras, a la misma altura de Cartagena. [...] Eso sí, asisto a exposiciones y conferencias, que ahora abundan; tampoco faltan los conciertos y yo procuro seguir de cerca todas las manifestaciones artísticas (Champourcín y Conde, 2007: 60).

Gracias al Lyceum, se encontraron con otras mujeres que fueron fundamentales en sus vidas. Victorina Durán, por ejemplo, conoció en esta sede a Carmen de Mesa, María de Baeza, Clara Campoamor, Margarita Nelken, Margarita Xirgu, Victoria Kent, Victoria Ocampo y Elena Fortún, además de estar en contacto con todas las mujeres intelectuales de Madrid. Por lo tanto, se fueron formando redes internas dentro del Club, y se establecieron unos fuertes vínculos de amistad que fueron imprescindibles en el exilio. Victorina Durán señala:

Como es natural nos fuimos formando en grupos, ocupando siempre las mismas mesas en el salón de té. Nuestra mesa fija la ocupábamos Trudi de Araquistáin, María de Baeza, Carmen de Mesa, Isabel Espada, Julia

Meabe, Matilde y yo. Éstas éramos “fijas”, Victoria Kent, Clara Campoamor y Matilde Huici, por sus quehaceres profesionales iban muy a última hora, igual que Rosario Lacy y Adelina Gurrea, que estaban siempre en la biblioteca (Durán, *Sucedió*: 116-117).

También Pilar de Valderrama indica las posibilidades que encontró en el Club para conocer a otras intelectuales:

me asocié al “Lyceum Club” femenino [...] donde asistí a conferencias, recitales y conciertos y donde por pocas pesetas se tomaba un buen té. Allí acudían María de Maeztu, Zenobia Camprubí, la mujer de Pérez de Ayala, la de Zubiaurre y otras muchas escritoras y artistas (Valderrama, 1981: 37).

Además de las relaciones de sororidad que se crearon entre las socias, este Club les ayudó a dar a conocer su labor profesional, tanto es así que nada más inaugurarse, Victorina Durán realizó una exposición junto con Matilde Calvo de arte decorativo, que muchos periódicos elogiaron en sus críticas. Otro de los actos importantes que visibilizó a las escritoras fue el que describió Ernestina de Champourcín a Carmen Conde en sus cartas. El 12 de mayo de 1928, organizaron un “torneo poético femenino” en el que establecieron una genealogía femenina de escritoras de habla hispana, huyendo así de la visión androcéntrica que constituía la historiografía literaria. Confeccionaron un nuevo canon formado por: “Santa Teresa, sor Juana Inés de la Cruz, Gertrudis de Avellaneda, Carolina Coronado, en fin, todas las precursoras y luego... nosotras; es decir, Concha Ménez Cuesta, Rosa Chacel, Josefina de la Torres, Isabel Buendía, Pilar Valderrama, tú [Carmen Conde] y yo [Ernestina de Champourcín]” (Champourcín y Conde, 2007: 81). La amplitud de actividades ofrecidas desde su creación, permitió, no solo formar a las socias con las conferencias de diversas celebridades, sino también, crear recorridos creativos con la obra de las artistas.

Pilar de Zubiaurre fue la encargada de organizar las actividades culturales, sobre todo conferencias, durante siete años, desde 1928 hasta 1935. Con esta responsabilidad se expuso a críticas, no solo fuera del club sino de las propias socias que además se “oculta en la cobardía del anónimo”. Por eso, María de Maeztu, en

una carta la invitaba a continuar su labor y recordaba los difíciles momentos que habían vivido todas las que se habían implicado en la Junta Directiva con el objetivo de hacer historia en España con un club femenino que fomentara la cooperación entre mujeres:

Más o menos todas hemos tenido que sufrir cosas análogas en aquella Casa. Y usted fue la primera en hacer que yo olvidara viejas historias para que ocupase por segunda vez la presidencia. Si usted ahora se va, nos deja, y me deja, sin su valiosa cooperación y nos resta, más aún que la energía material que su trabajo representa, la energía moral del ejemplo que siempre hace falta, del que sabe perdonar y olvidar los agravios. Piense Vd., Pilar, que España, nuestra España, la que estamos labrando con nuestras manos, no tiene aún tradición de Asociaciones o Corporaciones de mujeres del tipo que el Lyceum Club representa. Hay, pues, que inventarlo todo nuevo; hay que crear nuevas maneras, nuevas formas, nuevos gestos y actitudes y algunas de nuestras asociadas, supongo que muy pocas, tal vez una sola, la que ha ofendido a Vd., está ausente de ese espíritu que con fatiga inmensa vamos labrando unas cuantas mujeres (citado en Zubiaurre, 2009: 29)³⁴.

La compositora María Rodrigo, en una entrevista realizada por *La Libertad*, con motivo de la fundación del Lyceum, afirma la necesidad que tenía la mujer artista española de “un lugar de contacto en el que poder cambiar impresiones, estimular nuestros afanes y crear un poco de ambiente capaz de irradiar algo de arte” (Sin Firma, 9 de diciembre de 1926: 3), porque, como dijo Herminia Peñaranda, la mujer que “no se conforma con ser sólo un mueble necesita reunirse con otras” y explorar “las posibilidades y fuerza que da la unión” (Sin Firma, 5 de diciembre de 1926: 3). También María Teresa León destaca las intelectuales con las que tuvo contacto en estos años y señala la unión que supuso el Club para las mujeres, desvinculadas unas de otras hasta ese momento:

¡Mujeres de España! Creo que se movían por Madrid sin mucha conexión, sin formar un frente de batalla, salvo algunos lances feminísticos, casi siempre tomados a

34. Carta de María Maeztu a Pilar de Zubiaurre del 12 de octubre de 1935.

broma por los imprudentes. Ya había nacido la Residencia de Señoritas [...] Pero las mujeres no encontraron un centro de unión hasta que no apareció el Lyceum Club (León, 1977: 335-336).

Aunque existían otros centros asociativos, como por ejemplo la *Asociación Nacional de Mujeres Españolas*³⁵ o la *Unión de Mujeres Españolas*³⁶, incluso muchas de ellas asistieron a actividades culturales como *El Mirlo Blanco*, el Lyceum consiguió aunar a todas las componentes de estas asociaciones. Las socias pasaron, del aislamiento del hogar a la idea de un colectivo femenino, que hacía enfrentarse a la mujer con su realidad política, económica, social y cultural. De esta forma, este grupo consiguió coordinar una multitud de actividades, lo que les hizo tener una aspiración y unas esperanzas sobre la posibilidad de mejorar su posición en todas sus facetas. El Lyceum jugó un rol muy importante en la formación de la identidad de todas estas mujeres. A través de la cultura (el cine, la literatura, las ideas del extranjero), ofreció las herramientas necesarias para acceder a una nueva construcción de la identidad social femenina, que proponía nuevas posibilidades de ser mujer.

El vínculo que las mujeres realizaron en el Club les hizo superar todos los ataques recibidos³⁷, ya que la sociedad, en palabras de Concha Méndez, “No podía entender que las mujeres nos interesáramos por la cultura” (Ulacia Altolaguirre, 1990: 49) y, por ello, defendían que “harían mal en ridiculizarlo los clásicos que mantienen la buena tradición de «la mujer, la pierna quebrada y en casa», de que hablaba Andrenio³⁸” (Montseny, 1926: 423). Por este motivo, tuvieron que crear “un *hogar social* suyo, un punto de reunión discreto y a salvo de los celos del marido, los temores del padre y la susceptibilidad propia, muy interesada

35. A la que pertenecen, entre otras, María Espinosa de los Monteros, María Lejarraga, Benita Asas Manterola, Isabel Oryazábal, Clara Campoamor, María de Maeztu o Victoria Kent.

36. Dirigida por María Lejarraga.

37. Para profundizar más en las ofensas y críticas que recibió el Lyceum véase el artículo de Rocío González Naranjo (2015) titulado “Ilustres tontas y locas: El Lyceum Club de Madrid, todo un ejemplo de solidaridad femenina”.

38. Federica Montseny escribe este artículo en respuesta a otro de Andrenio, publicado en el periódico *La Voz*, donde criticaba la evolución de las costumbres femeninas visible en la creación del Lyceum Club.

en guardar las formas” (Montseny, 1926: 423), como lo definió Federica Montseny. Las mujeres, privadas de hablar de política en el ámbito familiar, pudieron tratar las convulsiones que sufrió el país durante esos diez años, tomando conciencia de todo lo que pasaba a su alrededor: “A medida que la vida política española iba cambiando, la vida de todos fue cambiando también. Yo no recuerdo apenas haber oído hablar de política en casa de los Jiménez, pero sí en el Lyceum” (Champourcín, 1996: 130).

En este espacio, y a pesar de que las críticas no cesaban, las intelectuales se sintieron libres, escuchadas, visibilizadas y cómodas, como expresa Ernestina, “Allí puedo ser plenamente yo” (Champourcín y Conde, 2007: 275). El tejido artístico que se entrecruza en el Lyceum les permite intimar con personas de sus mismas inquietudes a la vez que van conociendo las creaciones artísticas que producen sus compañeras e invitados. Esta experiencia, ofrecía nuevas posibilidades a todas ellas, como describe el testimonio de Concha Méndez: “Todas estas personas que empezaba a encontrar, me abrían las puertas de una realidad que favorecía mi espíritu; de un solo salto entraba al medio artístico de mi tiempo: al mundo de los libros, a las referencias a los poetas antiguos que no había podido leer” (Ulacia Altolaquirre, 1990: 50).

La posición social de estas mujeres les permitió refugiarse en estos espacios femeninos de los que, sin embargo, quedan excluidas las escritoras de clase obrera como Luisa Carnés o Lucía Sánchez Saornil. Por este motivo, María Martínez Sierra, gran defensora del Lyceum, también denuncia algunas actitudes elitistas: “los entusiasmos de las afiliadas al Lyceum Club y a la Asociación Femenina de Educación Cívica, hogares de nuestro feminismo, en gran parte no son sino una especie de snobismo de buen tono” (Martínez Sierra, 1989: 123-124).

OTRAS REDES FEMENINAS

Además de la red proporcionada por el Lyceum, las intelectuales generaron sinergias y aunaron fuerzas para impulsar sus producciones artísticas. Las mujeres se entienden a pesar de sus diferencias y desarrollan un mecanismo de cooperación y sororidad. Son conscientes del rechazo que los críticos realizan

por su condición de mujer. En este aspecto cabe destacar una carta de Ernestina de Champourcín a Carmen Conde, escrita el 31 de abril de 1928, donde expresa su indignación ante la injusticia acometida por uno de los críticos más relevantes: “¿Has visto la clasificación que hace Giménez Caballero de los jóvenes escritores en *La Gaceta*? El primer día que lo vea le diré que se ha olvidado de ti. Mereces uno de los primeros sitios en el grupo femenino” (Champourcín y Conde, 2007: 73). Se refiere a un artículo titulado “Cartel de la Nueva Literatura”, publicado en *La Gaceta Literaria* el 15 de abril de 1928 (7). Giménez Caballero expone la necesidad de crear un “mapa de nuestra nueva literatura” que, vendría a ser, una continuación del universo de la literatura española que publicó en julio de 1927. En este mapa, que presenta en blanco y solo se dedica a describir, falta, nuevamente, ese grupo femenino que reivindica Ernestina de Champourcín.

Carmen Conde, a finales de 1927, empieza una correspondencia con Ernestina de Champourcín que durará casi toda su vida³⁹. Aunque vive en Cartagena tiene un fuerte vínculo con otras intelectuales contemporáneas. Manifiesta la necesidad de conocer y estar en contacto con otras mujeres con sus mismas inquietudes, por eso, le pide continuamente en sus cartas noticias de ellas y de las actividades del Lyceum: “Cuéntame, sí, esas extraordinarias cosas de las chicas que tratas”, “Háblame de esa chica Valderrama; [...] ¿Eres amiga de Concha Méndez Cuesta? ¿Conoces ya a Rosa Chacel? Cuéntame, asómame, contigo a lo que no conozco. Pero me interesas tú más. Envíame versos tuyos, asómame a ti” (Champourcín y Conde, 2007: 89 y 83). Ernestina de Champourcín le asegura que: “Cuando vengas [a Madrid] ya encontrarás formado tu pequeño grupo de amigas” (71). Entre ellas se ayudan, comparten inquietudes intelectuales y crean vínculos artísticos que las motivan a progresar como escritoras. Ernestina lleva versos de Carmen Conde al matrimonio Juan Ramón Jiménez - Zenobia Camprubí y la presenta como poeta a varias autoridades y escritores. Por ese motivo, antes de viajar a Madrid, Carmen Conde se muestra tan agradecida: “Realmente si yo me he asomado un poco a la vida que desconocía es por ti” (90).

39. Rosa Fernández Urtasun publicó en 2007 el Epistolario completo de las escritoras titulado *Epistolario (1927-1995)*

Abundan, en estas cartas, los consejos e informaciones sobre las diferentes editoriales y, también, otras posibilidades de publicar independientemente. Intercambiaron conocimientos y sensibilidades. Compartieron también la nostalgia de sentirse en minoría como escritoras y la alegría de ver reconocida la calidad de su obra por un gran autor: “Ayer pasé la tarde con Juan Ramón. Le llevé tu retrato. Según él, nosotras dos valemos más que todos los jóvenes poetas masculinos juntos. ¿Qué te parece?” (142). Pese a tener grandes detractores también cuentan con aliados de peso como Juan Ramón:

me contó Juan Ramón que algunos poetas, Gerardo Diego, me figuro, le hicieron entender que no era fundado su entusiasmo por ti. Él les contestó que valías más que todos ellos juntos, que tus poemas eran dignos de figurar en la “antología griega” y que ellos con imitar a los clásicos o robar “temas populares”, se creían en disposición de formar escuela (Champourcín y Conde, 2007: 154-155).

No son las únicas que se ayudan para conseguir publicar. También la amistad entre Carmen Conde y María Cegarra empezó por el acercamiento del hermano de esta última al mundo editorial. Ambas establecieron una amistad con los años y escribieron una obra de teatro a cuatro manos titulada *Mineros*. Carmen Conde intentó publicarla y que se representara, aunque sin éxito. También Concha Méndez influyó en la publicación de las escritoras en su revista *Héroe*. La presencia femenina en el resto de revistas literarias, casualmente dirigidas por hombres, era muy escasa, siendo esta la única que en todos sus números incluyó creaciones poéticas de mujeres.

La reciente aparición de epistolarios entre las intelectuales de la Edad de Plata permite entender los vínculos que se establecieron entre ellas y la ayuda que se brindaron, siendo este pequeño apartado un punto de inicio para un estudio más profundo y detallado.

CAPÍTULO 7

Las huellas de la insumisión

Todas estas transformaciones en las vidas de las intelectuales las posicionan frente a ciertas ideologías morales y políticas. Los cambios que han conseguido desde su niñez a su vida adulta les generan un estado de bienestar. Constanca de la Mora describe su nueva forma de vida y muestra esta evolución beneficiosa para su felicidad y su libertad:

Trabajaba por las mañanas en la oficina del PNT y por las tardes en la tienda de Arte Popular. Por las noches me reunía con amigos para hablar y discutir, hasta altas horas, de las cuestiones políticas del momento. La vida me parecía buena, libre y feliz. Tenía veinticinco años y empezaba a comprenderme a mí misma y a comprender a mi patria (Mora, 2005: 192-193).

Todos los agentes citados que favorecieron los cambios sociales tuvieron su máximo apogeo en tiempos republicanos. Cuando se proclamó la II República, el 14 de abril de 1931, estaban en el poder muchos de los intelectuales que favorecían las ideas educativas y el avance social. Por este motivo, muchas mujeres expresaban su ilusión y alegría con el nuevo estado desde el día de la proclamación de la II República. Uno de los testimonios más efusivos lo encontramos en la carta que Margarita Xirgu, considerada una de las mejores actrices de las tablas españolas, escribió a su hermano Miguel:

Mi querido hermano:

Ya tenemos República. ¿Sabrán los hombres defenderla? [...] El momento fue de una emoción intensísima. Desde las cinco hasta las seis y media en que salió el Gobierno al balcón con la bandera republicana, el oleaje iba en aumento. Muchas personas, muchos curas, no se veía maldad en nadie, ni rencor, solo una gran alegría y en muchos ojos, lágrimas. Yo me pregunto: ¿toda esta gente era republicana? (Xirgu, 2018: 203).

También Pilar de Zubiaurre, que vivió la proclamación de la II República desde Málaga, expresa en su diario la satisfacción que sintió ese día, afirmando que “he seguido con honda intensidad todos estos movimientos de la vida española. Ese resurgir del alma cívica me ha emocionado grandemente” (Zubiaurre, 2009: 271).

La República benefició a la Junta de Ampliación de Estudios, y, además, se dedicó a crear nuevas escuelas por todo el país, institutos de segunda enseñanza, bibliotecas, etc. Uno de los focos de la política republicana consistió en elevar el nivel educativo de España. Todo esto influyó para que, durante este periodo, aumentara considerablemente la incorporación de la mujer en las enseñanzas superiores. Además, empezaron a ocupar otros espacios como el de la política, visible en las diputadas que hubo durante estos cinco años: Clara Campoamor, Margarita Nelken, Victoria Kent, Francisca Bohigas, María Lejárraga, Matilde de la Torre, Veneranda García, Julia Álvarez y Dolores Ibárruri y, además, en la primera ministra Federica Monsteny (Capel, 1986: 256). Además,

La participación de mujeres como Concha Méndez, Rosa Chacel, Maruja Mallo, entre otras, en el proceso de la Modernidad española da lugar en nuestro país a un «modernismo» aún más complejo y heterogéneo. Para ellas, la producción estética es, no sólo un compromiso, sino también una estrategia de «seducción» que les sirve para definirse a sí mismas como participantes y ciudadanas activas en el proceso de modernización de España (Calles, 2014: 152).

Con la República, las mujeres consiguieron que se las reconociera como individuos y ciudadanas, se conquistó, al

igual que en otros países, el voto, tal y como manifiesta una de las defensoras del nuevo régimen, María Martínez Sierra: “La República, con poco más de dos años de existencia, se arriesga a dar el paso decisivo de considerar iguales en derecho político a varones y hembras, jugándose el todo por el todo” (Martínez Sierra, 1989: 123). El nuevo gobierno estaba interesado en realizar leyes que eliminaran la desigualdad entre hombres y mujeres. La constitución de 1931 ofreció un marco legal con nuevos derechos para el sexo femenino, entre los que destaca el divorcio, el aborto y el seguro de maternidad. Aumentó el número de mujeres en el mercado laboral, sector que también se vio favorecido por la nueva legislación republicana, que apostó por la igualdad salarial y luchó contra la discriminación en el empleo (Merino Hernández, 2003: 334-370). Se ampliaron los espacios de acceso y difusión de la cultura para mujeres que empezaron a ocupar lugares y competencias masculinas, considerados por científicos y médicos reconocidos, como Gregorio Marañón, Novoa Santos y Joaquín Galdieri, como una desviación de la normalidad de la esencia femenina.

Se puede considerar este periodo del siglo XX como la época de la autoconcienciación femenina. Todas estas conquistas educativas, culturales y sociales, junto con la creación de las diversas instituciones mencionadas, llevan a un grupo de mujeres españolas a cuestionar el papel tradicional que se les había asignado. Aparecen grandes propagandistas del feminismo (Concepción Arenal, Lucía Sánchez Saornil, Margarita Nelken, María Martínez Sierra, Pardo Bazán, etc.) que invitan a las españolas a una toma de conciencia, a través de escritos periodísticos, revistas femeninas, conferencias y asambleas que se convierten en espacios donde plasmar estas nuevas ideas y modelos femeninos. Las que son consideradas la élite femenina de las generaciones del 98, 14 y 27, serán las protagonistas que van conformando un nuevo modelo de mujer.

Por todos estos motivos, las intelectuales empiezan a tener afinidad con las ideas republicanas que apostaban por el avance de la mujer. Sin embargo, aunque veían un gran beneficio en este cambio político, muestran su inclinación ideológica con cierto recelo. Son conscientes del gran choque que produce este pensamiento en sus familias conservadoras y, prefieren, como

expresó Ernestina de Champourcín, exteriorizar sus tendencias políticas en espacios más liberadores como el Lyceum:

Vivo en un mar de confusiones desde que se ha proclamado la República; por un lado mi alegría ante un triunfo tan espléndido en el que han intervenido muchos de mis amigos. Por otro el disgusto con que se acogió el acontecimiento en mi casa y entre toda la gente que nos rodea. Nada más angustioso que vivir en estos momentos rodeada de monárquicos como me ocurre a mí. Sólo se oyen funestos augurios y yo que me siento enormemente optimista hago ante ellos muy mal papel. [...] Procuraba pasarme el mayor tiempo posible en el “Lyceum”, donde por lo menos se respira un gran entusiasmo (Champourcín y Conde, 2007: 373).

La República proporcionó un ambiente de bienestar a todas estas mujeres que creyeron posible la conquista de sus derechos. Se extendió un ideal de igualdad del que se hizo eco la prensa, creando la esperanza de equipararse al varón legal y moralmente. Las conquistas femeninas, sobre todo en el terreno legislativo y laboral, se hacían presentes en los periódicos. Josefina Carabias, en *Estampa*, visibilizó los nuevos puestos que iban a ocupar las mujeres como jueces, notarios y registradoras, entre las que estaban Victoria Kent, Clara Campoamor y Matilde Huici y los cambios producidos, como el aumento de médicas y farmacéuticas y los avances realizados por ellas⁴⁰.

Se acogieron con gran ilusión todos los signos de cambios y se empezó a ofrecer a la sociedad española la imagen de una mujer que salía del estatus del hogar para ejercer una gran variedad de profesiones que le permitiría alcanzar la imprescindible independencia económica que promulgaba Margarita Nelken en su libro *La mujer ante las cortes constituyentes* (1931). Sin embargo, en muchas zonas de España, también durante este periodo estaba muy mal visto declararse republicano, tal y como atestigua Mercedes Formica: “Ser republicano, en una capital de provincias [Sevilla], significaba una tragedia. Se les miraba como

40. Véase en los artículos titulados “Las mujeres van a ser jueces, notarios, registradores” publicado el 9/4/1932, “Las Médicas” (30/4/1932) y “¿Llegaron las mujeres a monopolizar la guerra de farmacia?” (15/5/1932), entre otros.

a resentidos, apartados de la vida social, considerados masones, ateos y malos cristianos” (Formica, 2013: 35).

En estos años, como se ha podido comprobar en las experiencias autobiográficas de las autoras estudiadas, se formó una identidad colectiva que no afectó a la gran mayoría de españolas, solo a las mujeres intelectuales que realizaron encuentros en congresos, viajes al extranjero, pertenecieron a diversos movimientos y asociaciones femeninas y accedieron a las enseñanzas superiores. Todo esto, además, favoreció la construcción de otros vínculos y redes informales que también ayudaron a hacer circular esta nueva mentalidad y los avances femeninos logrados en otros países. Las relaciones personales concienciaron a otras mujeres de la necesidad de conquistar los derechos negados e hicieron circular una variedad de ideas y estrategias para ello. Todos estos movimientos, formales e informales, consiguieron unir a las mujeres, y establecer una corriente de sororidad que continuó en el exilio y traspasó las barreras de la distancia que las separaban.

Con la llegada de la Guerra Civil, se vieron truncados todos los proyectos vigentes en la Segunda República. El conflicto bélico del 36 dejó una enorme huella en las autobiografías de las autoras. Estas intelectuales, entre otras muchas, participaron activamente, a través del periodismo y la literatura, en la guerra española. Sus textos memorísticos y, también, sus escritos periodísticos aportan una visión diferente del conflicto puesto que se adentran en temas que hasta entonces habían sido considerados de hombres y nos ayudan a descubrir esa “profunda realidad” de la que nos habla Zambrano en un artículo publicado en *Horas de España* durante la guerra⁴¹.

“Y después de 1939 ¿qué?” (Ibarurri, 1984: 13), escribía Pasionaria formulando la pregunta, tantas veces escuchada, a la que quería dar respuesta en sus *Memorias de Pasionaria (1939-1977)*. Tras la experiencia de la Guerra Civil, ya nada volvería a ser como antes. Sus protagonistas lo sabían muy bien. Este acontecimiento fue trascendental, marcó un antes y un después en

.....
41. Transcribimos el fragmento del que están extraídas estas palabras: “Sería preciso mirar a España y a su suceso desde lejos, desde todo lo lejos que nuestra condición de españoles lo permita [...] Mirar con perspectiva, no de espacio, sino de tiempo y de objetividad intelectual lo que en ella sucede, para descubrir su profunda realidad, para tocar la médula viva y abarcar así el sentido histórico de lo que en ella está ahora pasando” (Zambrano, abril 1937: 23).

sus vidas y todo se narraba como “antes o después de la guerra” (Tejero, 2004: 76).

Para todas quedó atrás un país en ruinas, las muertes de familiares y amigos, las pérdidas de sus pertenencias tras las huidas durante los bombardeos, las penurias y miedos de esos años y el vacío y la angustia ante sus futuros. Desde el inicio del conflicto, numerosos barcos “habían cruzado el Atlántico llevándose españoles a puñados al otro mundo” “Volaban desde la desesperación” (Guilarte, 2012: 89), declaró Cecilia G. de Guilarte. Ella, como el resto de nuestras autoras, fue testigo de la división que creó la contienda, separando miles de vidas de su hogar, de su familia, de su país. Muchas se exiliaron en diferentes territorios, entre Francia, Portugal y algunos países de América del Sur. Otras permanecieron en España viviendo un exilio interior.

Al trazar el mapa de los temas compartidos en los escritos de nuestras autoras durante el exilio, el primero que aparece de forma más evidente es el de las relaciones de sororidad. Las redes trazadas entre ellas, gracias a las instituciones femeninas como el Lyceum, establecieron unos fuertes vínculos amistosos. Relaciones que se mantuvieron con la Guerra Civil y su posterior exilio. De hecho, a partir de este momento nunca abandonaron los contactos, a pesar de que, posteriormente, se dispersaran sus vidas. Sabían, tal y como habían aprendido en el Lyceum, que solo la unión entre ellas las ayudaría a afrontar mejor los avatares. Entre ellas se ayudaron para conseguir trabajo, casa y protección afectiva. Por citar, a modo de ejemplo, algunos casos, Margarita Xirgu, afincada en diversos países de Sur América con su compañía desde antes de estallar la contienda, realizó un contrato de trabajo para que Victorina Durán y la familia de su sobrino, muerto durante la Revolución de Asturias (1934), pudieran viajar sin problemas a Argentina. Irene López Heredia, también ofreció trabajo a Durán para que pudiera establecerse en Buenos Aires y mantener a la familia. A su vez, Victorina Durán acogería más tarde a Elena Fortún y a su marido, en noviembre de 1939, intentando proveerla de un trabajo y un hogar (Durán, *Sucedio*: 98-120). No son los únicos ejemplos. Sabemos que la correspondencia entre las socias del Lyceum era continua, y que, las que estaban cerca, se reunían con frecuencia. Victorina Durán en su agenda personal (desde 1944 a 1963, año que regresa a España), nos da noticia de las frecuentes reuniones en casa con

María Maetzu, Rosa Chacel, Elena Fortún, Helena Cortesina y Margarita Xirgu, entre otras⁴².

Nuestras intelectuales exiliadas constituían una élite reducida con experiencias anteriores que las ayudaron a encontrar nuevos trabajos y sobrevivir de forma más llevadera. A nivel personal ya habían roto barreras desde su infancia, como niñas rebeldes, mujeres inconformistas, intelectuales atrevidas, y su vida como exiliadas siempre apuntó a la esperanza de la búsqueda de un nuevo equilibrio personal e intelectual. Son mujeres con un evidente protagonismo en la historia, que buscan, en la escritura de sus autobiografías y diarios, justificar sus vidas y su participación en este fragmento de la historia que les toca vivir. Además, consiguen reconstruir su identidad, en simbiosis entre lo íntimo y lo comunitario y aliviar el dolor del exilio con sus constantes expectativas ante la vida, tal y como recalcó Matilde Ras: “Y no obstante [...], la alegría de vivir existe...” (Fortún y Ras, 2014: 332).

.....
42. Los diferentes textos de esta agenda se encuentran en el archivo del Museo Nacional del Teatro de Almagro.

CONCLUSIONES

Relatos conectados

La reconstrucción de la vida intelectual y laboral de este colectivo de mujeres da cuentas de la participación y contribución de estas intelectuales en la historia cultural y literaria de España. Ha sido necesario, para comprender por qué han permanecido en el margen de nuestra cultura, el acercamiento a su mundo, que ha ayudado a conocer mejor sus aportaciones y su valentía. El peso que tuvieron en la vida de estas mujeres las principales instituciones de socialización primaria (la familia y la escuela), que transmitieron a estas jóvenes generaciones las normas, los sistemas de valores, los gustos y los hábitos de clase tendente a la formación de identidades. Posteriormente, la influencia de sus noviazgos, matrimonios y sus reacciones con el mundo del trabajo han permitido ver sus limitaciones con respecto a la producción artística. Aproximarnos, también, a sus círculos sociales, al grupo de iguales y a los colectivos de mujeres de su generación ha permitido comprender las estrategias que trazaron para entrar en el mundo intelectual pese a los obstáculos con los que se encontraban. Por lo tanto, en este trabajo, se han podido recoger los vínculos, paralelismos y coincidencias que conectan a las mujeres intelectuales de la Edad de Plata.

Los relatos de las escrituras autobiográficas citadas han manifestado unas experiencias de vida que suenan en sinfonía porque son un conjunto de voces que combinan armónicamente y traslucen un contexto histórico crucial para la mujer española. Ha sido una labor de unión y combinación de voces femeninas simultáneas y diferentes pero acordes. Al elaborar los vínculos entre las experiencias individuales se ha conseguido mostrar el tejido social en el que estaban insertas las mujeres españolas en

las primeras décadas del siglo XX. Ellas realizaron una escritura que rompe el pacto del olvido y va construyendo nuestra memoria. El corpus de textos memorialísticos analizados en este estudio conforman nuestra memoria, la memoria de las mujeres. Aun así, es un corpus inconcluso que espera seguir completándose con el descubrimiento de más testimonios femeninos.

Para cualquiera de estas mujeres el mundo cultural español y las instituciones de prestigio (universidades, academias, tertulias, editoriales, revistas, etc.) aparecían guarecidas de alambradas, herméticamente cerradas. Sin embargo, en el primer tercio del siglo XX, tras las selladas persianas de estos espacios, infinidad de ojos femeninos acechaban tímidamente su entrada por alguna rendija. De pronto, encontraron lazos de unión que las fortalecieron y surgió un tropel de señoras que llamaron a todas las puertas cerradas. Entablaron una lucha titánica. Eran las mujeres del Lyceum Club Femenino con los refuerzos de muchas más señoras que apenas conocían. La batalla se hizo tenaz y dura, pero lograron que algunas puertas empezaran a ceder. Muchas de ellas aprovecharon el resquicio y ocuparon profesiones muy masculinizadas.

Estas intelectuales rompieron con los estereotipos establecidos en la mujer desde sus infancias, criticando y rechazando estos modelos femeninos presentes en sus madres. Son artistas que frente a una sociedad que minusvaloraba su género y sus capacidades decidieron ponerse retos desde pequeñas. Sin embargo, el exilio y la posguerra durante el franquismo cambió el rumbo de sus vidas y silenciaron sus aportaciones. Todas estas intelectuales constituyen un referente en la lucha feminista y en la conquista de nuestros derechos. Ellas, con sus experiencias de vida, nos han transmitido que las mujeres podemos soñar y crear un mundo posible para todas nosotras. Con este capítulo se ha podido comprobar que detrás de una gran mujer siempre hay muchas más cuyas vidas se entrelazan para cambiar el mundo, haciendo visible la poderosa fuerza de la sororidad.

Muchas de las intelectuales que aquí se mencionan participaron activamente en las generaciones del 98, del 14 y del 27 y reúnen todas las características para formar parte de ella: el nacimiento en años poco distantes, una formación intelectual similar, mantienen relaciones personales con muchos de los artistas de su generación y de las generaciones anteriores y/o posteriores, participan en

actos colectivos como las tertulias que daban en cafés y teatros, comparten unas ideas artísticas semejantes que procedían de las vanguardias, producen un legado artístico que elaboran en las mismas décadas que sus compañeros y, además, tienen una clara conciencia de grupo nacida de la amistad y de las experiencias comunes y, sobre todo, de las vivencias que compartieron y experimentaron en asociaciones como el Lyceum Club.

Pero además de reunir todas estas características, también poseen todas las peculiaridades de las llamadas “modernas de Madrid”, es decir, que son mujeres intelectuales que quisieron alcanzar una mayor autonomía personal y profesional. La gran mayoría provenían de la burguesía liberal española con un elevado capital cultural, integradas en familias de clase media-alta con una posición social acomodada. También casi todas ellas sufrieron restricciones familiares cuando decidieron dedicarse a lo que les gustaba y salirse de las normas sociales establecidas. En sus infancias vivieron una sensación de marginalidad por no tener el mismo comportamiento que sus amigas y, gracias al ambiente opresivo que vivieron en Madrid y en otras provincias españolas, tuvieron la necesidad de viajar al extranjero constantemente, en concreto a París, porque era en esta ciudad donde se estaban fraguando los movimientos artísticos más importantes y donde se sentían libre, fuera del control familiar.

Sin embargo, a pesar de estas restricciones, adquirieron un estilo propio de vida. Tanto es así que casi todas se adaptaron al modelo de la nueva mujer que salía sola a la calle y vestía a la moda garçoné, es decir, con el pelo corto y traje sastre, masculinizado. Muchas participaron en aquellas instituciones que abogaban por los derechos de la mujer, como fue el Lyceum Club y la Residencia de Señoritas, entre otras. Fueron mujeres seguras de sí misma que lucharon por conseguir una independencia económica y que rompían con la idea de que el matrimonio era su **método de supervivencia**. Además de todo esto, dejaron un gran legado artístico y cultural. Sin embargo, no se valoró el talento de estas intelectuales y muchas tuvieron que sufrir humillaciones sobre su aspecto y su componente viril por invadir los espacios destinados a los hombres. Todo esto las llevó a plantearse, en muchas ocasiones, su verdadera identidad.

Sus vidas y sus obras han desaparecido tras la sombra de la historia, tuvieron que sufrir el silenciamiento y las prohibiciones

que han recaído a lo largo de la historia sobre las mujeres productoras de cultura y saberes. La mujer, al no ser una voz autorizada, tiene una mayor facilidad a que su nombre, con el paso de los años, se pierda. Pero, en este estudio se ha demostrado que ellas, las intelectuales de la Edad de Plata, no son artistas aisladas sino que surgen de un contexto artístico y cultural y, también, unas experiencias de vidas, comunes. Ellas cuentan con el trabajo realizado por una genealogía de intelectuales españolas que abogaron por los derechos de la mujer y que les permitieron poder disfrutar de estas conquistas alcanzadas por sus predecesoras, como el acceso a la universidad a partir de 1910. Tener en común con sus contemporáneas muchas experiencias similares permite agruparlas dentro de un movimiento generacional femenino. Sus vidas nos ayudan a comprender cómo este amplio colectivo de mujeres que compartían una posición social similar “lograron resistir, ir más allá de los cánones que entonces regían la vida femenina, para trascender en cierta medida el sistema de normas y prácticas que las destinaban exclusivamente a ser buenas madres y esposas hacendosas” (Varela, 2013: 613).

Referencias Bibliográficas

- Aguilera Sastre, Juan (2011), "Las fundadoras del Lyceum Club femenino español", en *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, (35), pp. 65-90.
- Alonso Valero, Encarna (2016), *Machismo y vanguardia: escritoras y artistas en la España de preguerra*. Madrid: Devenir.
- Arriaga, Mercedes (2001), *Mi amor, mi juez: alteridad autobiográfica femenina*. Barcelona : Anthropos
- Balló, Tania (2016), *Las sinsombrero*. Barcelona: Espasa.
- Baroja y Nessi, Carmen (1998), *Recuerdos de una mujer de la Generación del 98*. Barcelona: ed. Amparo Hurtado, Tusquets.
- Bellver, Catherine G. (1997), "From illusion to disappearance: the fate of the female poets of the Generation of 27". En *Monographic Review/ Revista Monográfica*, XII, pp. 205-226.
- Bellver, Catherine G. (1990). "Tres poetas desterradas y la morfología del exilio". En *Cuadernos americanos*, pp. 163-177
- Bellver, Catherine G. (1993), "Exile and the female experience in the poetry of Concha Méndez". En *Anales de la Literatura Española Contemporánea (ALEC)*, pp. 27-42
- Borrás, José María (1996), *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Bourdieu, Pierre (2000), *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Caballé, Ana (1995). *Narcisos de tinta. Ensayos sobre la literatura autobiográfica en lengua castellana (Siglos XIX y XX)*. Málaga: Megazul.
- Cabré, M^a Ángeles (2013), *Leer y escribir en femenino*. Madrid: Editorial Aresta.

- Calles Moreno, Juan María (2014), “Concha Méndez, la seducción de una escritora en la modernidad literaria”, *Dossiers Feministes*, nº 18, pp. 151-167.
- Cambor Pandiella, Begoña (2010), “Cronilíricas, de Aurora de Albornoz, en el contexto del memorialismo femenino del exilio”, *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 19, pp. 235-253.
- Campo Alange, María (1964), *La mujer en España. Cien años de su historia (1860-1960)*. Madrid: Aguilar Ediciones.
- Campo Alange, María (1983), *Mi atardecer entre dos mundos: Recuerdos y cavilaciones*. Barcelona: Planeta.
- Campo Alange, María (1990), *Mi niñez y su mundo*. Madrid: Castalia, Instituto de la Mujer.
- Campoamor, Clara (1936), *El voto femenino y yo: Mi pecado mortal*. Madrid: Beltrán.
- Campoamor, Clara (2001), *Mi pecado mortal. El voto femenino y yo*, 2a ed.. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Camprubí, Zenobia (1986), *Vivir con Juan Ramón*. Madrid: Los libros de Fausto.
- Camprubí, Zenobia (2015), *Diario de Juventud. Escritos. Traducciones*. Sevilla: Ed. Emilia Cortés Ibáñez, Fundación José Manuel Lara.
- Camprubí, Zenobia. (2015). *Diario de juventud. Escritos. Traducciones*, Edición e introducción de Emilia Cortés Ibáñez. Madrid: Fundación José Manuel Lara.
- Capdevila-Argüelles, Nuria (2009), *Autoras inciertas. Voces olvidadas de nuestro feminismo*. Madrid: horas y horas.
- Capel, Rosa María (1986), “Mujer y trabajo en la España de Alfonso XIII” en AA.VV, *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)* (pp. 207-298). Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Carabias, Josefina (1997), *Crónicas de la república*. Madrid: Temas de Hoy.
- Castillo-Martín, Marcia (2001), “Contracorriente: Memorias de escritoras de los años veinte”, *Espéculo, Revista de estudios literarios*, nº 17, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://www.ucm.es/info/especulo/numero17/memor_20.html

- Castillo-Martín, Marcia (2001), "Contracorriente: Memorias de escritoras de los años veinte", *Espéculo, Revista de estudios literarios*, n° 17, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://www.ucm.es/info/especulo/numero17/memor_20.html
- Céspedes Gallego, Jaime (2006). "Nuevos elementos para el estudio de la autobiografía". *Revista de Investigación Lingüística*, 9: 25-39.
- Chacel, Rosa (1945), *Memorias de Leticia Valle*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Chacel, Rosa (1972), *Desde el amanecer: autobiografía de mis primeros diez años*. Madrid: Revista de Occidente.
- Chacel, Rosa (1980a), *Estación: ida y vuelta*. Barcelona: Editorial Bruguera.
- Chacel, Rosa (1980b), *Timoteo Pérez Rubio y sus retratos del jardín*. Madrid: Cátedra.
- Chacel, Rosa (1984), *Acrópolis*. Barcelona: Seix Barral.
- Chacel, Rosa (1993), *Barrio de Maravillas*. Barcelona: Bruguera.
- Champourcín, Ernestina de (1996), *La ardilla y la rosa*. Huelva : Fundación Juan Ramón Jiménez.
- Champourcín, Ernestina de y Conde, Carmen (2007), *Epistolario (1927-1995)*. Madrid: Castalia.
- Ciplijauskaitė, Birutė (2004), *La construcción del yo femenino en la literatura*. Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz
- Conde, Carmen (1986), *Por el camino, viendo sus orillas*, Volumen 1. Barcelona: Plaza -& Janés.
- Conde, Carmen (1986), *Por el camino, viendo sus orillas*, Volumen 2. Barcelona: Plaza -& Janés.
- Conde, Carmen (1986), *Por el camino, viendo sus orillas*, Volumen 3. Barcelona: Plaza -& Janés.
- Conde, Carmen (1991), *Empezando la vida. Memorias de una infancia en Melilla (1914-1920)*. Granada: UNED-Melilla.
- Crenshaw, Kimberle (1989), Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989: iss. 1, Article 8, pp. 139-167.

- De Burgos, Carmen (2018). *La mujer moderna y sus derechos* (Ed. Mercedes Gómez Blesa). Madrid: Ediciones Huso.
- De Gabril, Narciso (1997), «Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991)», en *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº1, pp. 199- 231. Madrid: Servicios de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Diego, Gerardo (1934), *Poesía Española. Antología (Contemporáneos)*. Madrid: Signo.
- Diego, Gerardo (1941), *Antología de la poesía española contemporánea (1900-1936)*. México: Atlante.
- Diego, Gerardo (1946), “Historia de la literatura española”, en Ciriaco Pérez Bustamante (dir.), *Historia de la literatura universal* (pp. 545-622). Madrid: Atlas.
- Díez de Revenga, Francisco Javier (1987), *Panorama crítico de la generación del 27*. Madrid: Castalia.
- Díez de Revenga, Francisco Javier (1995). *Poesía española de vanguardia (1918 - 1936)*. Madrid: Castalia.
- Díez de Revenga, Francisco Javier (2004), *Las vanguardias y la Generación del 27*. Madrid: Castalia.
- Díez de Revenga, Francisco Javier (2005), *Poetas y Narradores. La narrativa breve en las revistas de vanguardia en España (1918-1936)*. Madrid: Devenir Ensayo.
- Díez de Revenga, Francisco Javier (2007), *Las traducciones del 27: estudio y antología*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- Díez de Revenga, Francisco Javier (abril-mayo de 1993), “Los poetas del 27 como críticos literarios”, *Cuadernos Hispanoamericanos*. “Generación del 27”, nº 514-515, pp. 65-79.
- Durán, Victorina (2019). *Victorina Durán. A teatro descubierto*, edición, introducción y notas de Eva María Moreno Lago. Madrid: Torremozas.
- Durán, Victorina. *Sucedió*, sin publicar. Conservado en el Museo Nacional del Teatro de Almagro.
- Ena Bordonada, Ángela (1990) (ed.), *Novelas breves de escritoras españolas*. Madrid: Castalia/Instituto de la mujer.
- Ena Bordonada, Ángela (2001), “Jaque al ángel del hogar:

- Escritoras en busca de la nueva mujer del siglo XX". En Porro Herrera, María José (ed.) *La mujer y la transgresión de códigos en la literatura española. Escritura, lectura, textos*. Córdoba: Universidad de Córdoba, pp. 89-111
- Ena Bordonada, Ángela (2010), "Escritoras republicanas y escritoras franquistas: dos visiones de la Guerra Civil". En Mayoral, Marina (ed.) *Memoria de la Guerra Civil en las escritoras españolas*. Madrid: Sial/Trivium, pp. 13-52
- Ena Bordonada, Ángela (ed.) (2013), *La otra Edad de Plata. Temas, géneros y creadores (1898-1936)*. Madrid.: Editorial Complutense.
- Fagoaga, Concha (2002), "El Lyceum Club de Madrid, élite latente", en *Les Espagnoles dans l'histoire. Une sociabilité démocratique (XIX-XX siècles)* (pp. 145-167). Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.
- Falcón, Irene (1996), *Asalto a los cielos. Mi vida junto a Pasionaria*. Madrid: Temas de Hoy.
- Ferris, José Luis (2007), *Carmen Conde: vida, pasión y verso de una escritora olvidada*. Madrid: Temas de Hoy.
- Flecha, Consuelo (1996). *Las primeras universitarias en España (1872-1910)*. Madrid: Narcea.
- Formica, Mercedes (1987). *La infancia*. Cádiz: Cátedra Adolfo de Castro.
- Formica, Mercedes (2013). *Memorias (1931-1947)*. Sevilla: Renacimiento.
- Fortún, Elena (2015). *Celia institutriz en América* (edición de Nuria Capdevila-Argüelles). Sevilla: Renacimiento.
- Fortún, Elena (2016), *Oculto sendero*. Sevilla: Renacimiento.
- Fortún, Elena y Ras, Matilde (2014), *El camino es nuestro*. Madrid: Banco Santander.
- Foucault, Michel (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Freixas, Laura (24 de agosto de 2009), Un techo de cristal impide publicar a muchas escritoras, en *El Cultural*. Recuperado de: <https://elcultural.com/Laura-Freixas-Un-techo-de-cristal-impide-publicar-a-muchas-escriptoras>
- Gabriel Fernández, Narciso de (1997). Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991).

- Revista complutense de educación*, Vol.8, nº1, pp. 199-232.
- Garcerá Román, Francisco Javier (2019). *La Edad de Plata dedicada: mapas del paratexto y de las redes culturales en la obra poética de las escritoras españolas (1901-1936)*. Tesis doctoral dirigida por Pura Fernández Rodríguez y María Consuelo Candel Vila y leída en la Universidad de Valencia el 15 de abril de 2019.
- García Jaramillo, Jairo (2013), *La mitad ignorada (en torno a las mujeres intelectuales de la Segunda República)*. Madrid: Devenir.
- García Jaramillo, Jairo (2017), *Memoria contra el olvido. Las escritoras de la Generación del 27*. Sevilla: Atrapasueños.
- García Lorca, Isabel (2002), *Recuerdos míos*. Barcelona: Tusquets editores.
- Gil, Marga (2015), *Marga*. Edición de Juan Ramón Jiménez, Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- Giménez Caballero, Ernesto (1935), *Arte y Estado*. Madrid: Gráfica Universal.
- Gómez Blesa, Mercedes (2007), *Las intelectuales republicanas: la conquista de la ciudadanía*, Madrid: Biblioteca Nueva
- Gómez Blesa, Mercedes (2009), *Modernas y vanguardistas: mujer y democracia en la II República*. Madrid: Laberinto.
- González Naranjo, Rocío (2015), “Ilustres, tontas y locas: el Lyceum Club de Madrid, todo un ejemplo de solidaridad femenina” en Martín Clavijo, Milagro, González de Sande, Mercedes, Cerrato, Daniele y Moreno Lago, Eva María (eds.), *Locas. Escritoras y personajes femeninos cuestionando las normas* (pp. 736-747). Sevilla: Arcibel.
- Guilarte, Cecilia G. De (2012), *Un barco cargado de...* Sevilla: Editorial Renacimiento, Biblioteca del exilio.
- Guillén, Jorge (1961), *Lenguaje y Poesía*. Madrid: Alianza Editorial.
- H. Riaño, Peio (6 de junio de 2019), Los hombres publican el doble de libros que las mujeres, en *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2019/06/06/actualidad/1559805239_962042.html
- Hartmann, Heidi (1985), *Comparable worth: new directions for research*. Washington, D.C: National Academy Press.

- Heilbrun, Carolyn (1994), *Escribir la vida de una mujer*. Madrid: Megazul.
- Hurtado, Amparo (1999), «El Lyceum Club femenino (Madrid 1926-1939)», en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (pp. 23-40), nº 36, II época.
- Ibarruri, Dolores (1979), *El único camino*. Bruguera: Barcelona.
- Ibarruri, Dolores (1985), *Memorias de Pasionaria (1939-1977)*. Barcelona: Planeta.
- Irigaray, Luce (1992), *Yo, tú, nosotras*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de València, Instituto de la mujer.
- Kirkpatrick, Susan (2003), *Mujer, modernismo y vanguardia en España (1898-1931)*, Instituto de la mujer, (traducción de Jacqueline Cruz). Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de València.
- Lastagaray Rosales, M^a Josefa (2015), *María de Maeztu Whitney: una vida entre la pedagogía y el feminismo*. Madrid : Ediciones de La Ergástula.
- Ledesma Pedraz, Manuela (1999). *Escritura autobiográfica y géneros literarios*. Jaén: Universidad de Jaén.
- León, María Teresa (1977), *Memorias de la melancolía*. Barcelona: Laia (2^o ed.).
- Lezcano, Ricardo (1979), *El divorcio en la Segunda República*. Madrid: Akal.
- Llopis, Maria (2015). *Pedagogía de la felicidad: 365 reflexiones para pensar*. Barcelona: Editorial Megustaescribir.
- Maeztu, María de (1975), “Lo único que pedimos”, en *Antología del feminismo. Introducción y comentarios por Amalia Martín-Gamero* (pp. 148-154). Madrid: Editorial Alianza.
- Mainer, José-Carlos (1982), “El problema de las generaciones en la literatura española contemporánea”. En *Actas del Cuarto Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: celebrado en Salamanca*, agosto de 1971, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 211-219.
- Mainer, José-Carlos (1998), “Sobre el canon de la literatura española del siglo XX”, en Harold Bloom et al., *El canon literario* (pp. 271-299), introd. y compliación de textos de Enric Sullà. Madrid: Lecturas.
- Mainer, José-Carlos (2000), *Historia, literaturas, sociedad (y una*

- coda española*). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mangini González, Shirley (2001), *Las modernas de Madrid: las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*. Barcelona: Península.
- Mangini González, Shirley (2006), *El Lyceum Club de Madrid: un refugio feminista en una capital hostil*, *Asparkia: Investigación feminista*, Nº 17, pp. 125-140.
- Martínez Sierra, María (1917), *Feminismo, feminidad, españolismo*. Madrid: Editorial Renacimiento.
- Martínez Sierra, María (1989), *Una mujer por caminos de España*. Madrid: Castalia, Instituto de la Mujer.
- Martínez Sierra, María (2000), *Gregorio y yo: Medio siglo de colaboración*. Valencia: Pretextos.
- Masanet, Lydia (1998), *La autobiografía femenina española contemporánea*, Madrid: Editorial Fundamentos.
- Medio, Dolores (2009), *Diario de una maestra*. Oviedo: KKK Ediciones.
- Merlo, Pepa (2010), *Peces en la Tierra. Antología de mujeres poetisas en torno a la Generación del 27*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- Millett, Kate (1995), *Política Sexual*. Madrid: Cátedra
- Miró, Emilio (1993), “Poetisas del 27”, en **Ínsula**, nº 557, mayo, pp. 3-5.
- Miró, Emilio (1999), *Antología de poetisas del 27*. Madrid: Castalia.
- Montseny, Federica (15 de diciembre de 1926), “La mujer, problema del hombre”. En *La Revista Blanca. Sociología, Ciencia y Arte*. Año IV, Número 86, pp. 423-426.
- Montseny, Federica (1987), *Mis primeros cuarenta años*. Barcelona: Plaza & Janes Editores.
- Mora, Constanca de la (2005), *Doble Esplendor*. Madrid: Gadir.
- Nelken, Margarita (1975), *La condición social de la mujer en España*, (1ª publicación 1919). Madrid: CVS Ediciones.
- Niemoller, Susanne (2007), “Recuerdos de un sueño perdido: las memorias de las intelectuales españolas”, en Gómez Blesa, Mercedes; *Las intelectuales Republicanas: la conquista de la ciudadanía* (pp. 65-86). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ontañón, Santiago (1988), *Unos pocos amigos verdaderos*.

- Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Oyarzábal de Palencia, Isabel (2010), *He de tener libertad*, trad. y ed. Nuria Capdevila-Argüelles. Madrid: Horas y horas.
- Pardo Bazán, Emilia (1975), “La educación del hombre y de la mujer. Su relación y diferencias (Memoria leída en el Congreso Pedagógico el día 16 de octubre de 1892)”. En *Antología del feminismo. Introducción y comentarios por Amalia Martín-Gamero* (pp. 148-154). Madrid: Editorial Alianza.
- Pardo Bazán, Emilia (2005), *La vida contemporánea*. Madrid: Producción de la Hemeroteca Municipal de Madrid.
- Plaza Agudo, Inmaculada (2011), *Imágenes Femeninas en la poesía de las escritoras españolas de preguerra (1900-1936)* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Posada, Adolfo (1899), *Feminismo*. Madrid: Librería de Fernando Fe.
- Quance, Roberta (1998), «Hago versos, señores...», en *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana). La literatura escrita por mujer: desde el siglo XIX hasta la actualidad* (pp. 185-210), Iris Zavala (coord.), vol. 5. Barcelona: Anthropos.
- Ras, Matilde (2018), *Diario*. Sevilla: Renacimiento, biblioteca de la memoria.
- Risueño Jurado, Virginia (2005), “La imagen femenina en los manuales de urbanidad y lectura (1900-1940)”, en Flecha García, Consuelo, Ballarín Domingo, Pilar y Ulivieri, Simonetta, *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia* (pp. 217-232). Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- Rodríguez, Hildegart (1977), *La rebeldía sexual de la juventud*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Rosal, María (2006), *Con voz propia. Estudio y antología comentada de la poesía escrita por mujeres (1970-2005)*. Sevilla: Renacimiento
- Rosal, María (2006), *Poesía y poética en las escritoras españolas actuales (1970-2005)* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada
- Rucar, Jeanne (2016), *Memorias de una mujer sin piano*. Madrid: Editorial Cabaret Voltaire.

- Santoro, Anna (1997), *Il Novecento. Antologia di scrittrici italiane del primo ventennio*. Milán: Bulzoni.
- Sin Firma (1 de diciembre de 1926), “Vida Femenina. Las fundadoras del Lyceum Club”, *La Libertad*: 3.
- Sin Firma (5 de diciembre de 1926), “Vida Femenina. Las fundadoras del Lyceum Club”, *La Libertad*: 3.
- Sin Firma (9 de diciembre de 1926), “Vida Femenina. Las fundadoras del Lyceum Club”, *La Libertad*: 3.
- Sorel, Andrés (1989), *Dolores Ibarruri, Pasionaria. Memoria Humana*. Madrid: Exadra ediciones.
- Tejero, Delhy (2004), *Los cuadernines: diarios (1936-1968)*. Zamora: Diputación de Zamora.
- Tristán, Flora (2003), *Feminismo y socialismo: antología*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Ulaía Altolaguirre, Paloma (1990), *Concha Méndez: Memorias habladas, memorias armadas*. Madrid: Mondadori.
- Usandizaga, María Aránzazu (1993), *Amor y Literatura, la búsqueda literaria de la identidad femenina*. Barcelona: PPU.
- Valderrama, Pilar de (1981), *Sí, soy Guiomar. Memorias de mi vida*. Barcelona: Plaza & Janes editores.
- Varela, Julia (2011), *Mujeres con voz propia: Carmen Baroja y Nessi, Zenobia Camprubí Aymar y María Teresa León Goyri*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vázquez de Prada, Mercedes (2005), “Para una historia de la familia española en el siglo XX”, en *Memoria y civilización: anuario de historia*, nº8, pp. 115-170.
- Weintraub, Karl J. (1991). “Autobiografía y conciencia histórica”. *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental* (ed. Ángel Loureiro). Madrid: Anthropos: 18-33.
- Weis, Andrea (2014), *París era mujer*, Barcelona: Editorial Egales.
- Wilcox, John C. (1997). *Women Poets of Spain, 1860- 1990: Toward a Gynocentric Vision*. Chicago: Illinois University Press.
- Zambrano, María (1989), *Delirio y destino*. Madrid: Mondadori.
- Zambrano, María (2012), *Cartas inéditas (a Gregorio del Campo)*. Ourense: Linteo.

- Zavala, Iris (1993), “El canon, la literatura y las teorías feministas”. En *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana). Teoría feminista: discursos y diferencia*. Barcelona: Editorial Anthropos, pp. 9-20
- Zavala, Iris (1997), “El canon o el corpus modélico. Historia o literatura”. En *La Torre. Revista de la Universidad de Puerto Rico*, Vol. 2, nº 4-5, pp. 55-67
- Zavala, Iris (2002), “De la pluralidad de los cánones y de la imposibilidad de lo Uno”. En *La Página*, nº 48, pp. 3-14
- Zecchi, Barbara (2007), “La desapropiación de la escritora: de la angelización a la ginofagia”, en *Lectora: revista de dones i textualitat*, nº 13, pp. 241-250
- Zubiaurre, Pilar de (2009). *Evocaciones. Artículos y diario (1909-1958)* (ed. Iker González-Allende). Guipúzcoa: Editorial Saturrarán S.L.
- Zulueta, Carmen de (2000), *La España que pudo ser. Memorias de una institución republicana*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Zulueta, Carmen de (2004), *Caminos de España y América*. Madrid: Residencia de Estudiantes.

