

Las maestras republicanas en el exilio

Carmen
de la Guardia
Herrero



Las maestras de la República fueron mujeres transgresoras que lucharon por apropiarse de su destino en una época histórica de dramáticas rupturas: el estallido de la Gran Guerra, la gripe de 1918, el crack del 29, el ascenso de los totalitarismos, la Guerra Civil española... Como la mayoría de mujeres modernas, estas maestras lucharon de forma radical por la efectividad de las nuevas leyes republicanas. Para ellas, el acceso a la ciudadanía civil y política supuso un cambio personal profundo: tener la libertad de decidir y de ejecutar esas decisiones —no solo en lo privado, sino también en lo profesional y lo político— fue una experiencia transformadora. Se involucraron en asociaciones, en sindicatos o partidos políticos, llevaron la cultura a todos los rincones y vivieron con gran ilusión este cambio político y educativo revolucionario. Pero tras este destello de libertades llegó la oscuridad de la violencia y muchas de ellas fueron recluidas en refugios y campos de concentración; huyeron hacinadas en barcos en los que, en ocasiones, permanecieron durante meses; o fueron deportadas, repatriadas a la España de Franco, encarceladas o sometidas a múltiples vejaciones. Sus vidas se ensombrecieron, pero supieron resurgir ofreciendo en sus lugares de acogida todo su buen hacer profesional y vital. A través de los colegios del exilio, o involucradas en las instituciones educativas públicas y privadas nacionales, contribuyeron a la transformación y mejora de la realidad social y educativa. Su obra inmensa en el exilio es recordada por todos aquellos que, como niños o adultos, la conocieron. Este libro rescata su labor y su lugar en la historia, ámbito del que durante décadas también fueron desterradas.

A Matilde Herrero Saura, mi madre,
y a Matilde de la Guardia Herrero, mi hermana.

Introducción

Si algo conmueve cuando nos acercamos a las memorias y testimonios de los exiliados es la irrupción de acontecimientos con una capacidad destructora de lo previo absoluta, y también la sorpresa e incredulidad que les produjo haberse visto abocados a una ruptura y arrojados al más incierto de los futuros. No son además procesos inmediatos. La construcción y la propia percepción del exilio requieren tiempo para ir llenando, de nuevo, la vida con experiencias desancladas del propio pasado, de la propia memoria. Experiencias que debían ser de otro, que hablan otras lenguas, que tienen otras costumbres y que a veces hasta chirrían con las propias. Y esa distancia entre el pasado y el presente suele generar añoranza, dolor y hasta resistencia, porque el exilio, el destierro, significa siempre la expulsión violenta y dramática del destino pensado y deseado.

Quizás porque mientras concluía la escritura de este libro estaba, en esta primavera del 2020, como todos los habitantes del planeta, sumida en una situación dramática e insólita, en un acontecimiento que como tal señalará siempre un antes y un después, en una pandemia inesperada y radical que ha zarandeado y a la vez paralizado el transcurrir cotidiano de personas y naciones; estos textos, estas reflexiones, estos sentimientos de los exiliados republicanos españoles, sobre los que se ha construido este libro, adquieren un significado claro. De alguna manera, el horror compartido estos meses con familiares, vecinos, amigos y, en realidad, con todos, me ha permitido vislumbrar la magnitud del drama que vivieron y la grandeza, en muchos casos, de sus protagonistas, los exiliados republicanos españoles.

Porque sus vidas no fueron atravesadas por un solo acontecimiento. Esta generación que nació a finales del siglo XIX o principios del XX, que es en donde se sitúan en el tiempo este grupo de mujeres modernas y transgresoras que lucharon y supieron apropiarse de su destino, al que pertenecen las maestras republicanas, vivieron una sucesión de rupturas dramáticas: el estallido de la Gran Guerra, la pandemia de gripe de 1918, la crisis del 29, el ascenso de los totalitarismos, la guerra civil española. Y una vez arrojadas al exilio, la irrupción de Hitler en sus lugares de acogida, la Segunda Guerra Mundial y el estalinismo y sus violencias. En algunos casos además, para aquellos que eligieron como lugar de exilio el Norte de África o algunas naciones americanas, vivieron, de nuevo, el caos de la violencia desatada en procesos de independencia y otras guerras civiles o en imposiciones dictatoriales que les obligaron, otra vez, a iniciar el duro camino del exilio.

«Toda sombra es al fin y al cabo hija de la luz, y solo quien ha conocido la claridad y las tinieblas, la guerra y la paz, el ascenso y la caída, solo este ha vivido la verdad». Estas palabras, con las que Stefan Zweig cerraba *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*, escrito durante su propio exilio, reflejan bien la riqueza y la complejidad de las vidas exiliadas.

La «luz» para todas las maestras republicanas abocadas al exilio fueron los años, para ellas plenos, de la Segunda República española. Fueron momentos en donde estas mujeres vivieron un proceso valiente, por lo que suponía de rompedor con lo previo, de apropiación de su propio destino. Luchadoras e independientes, las maestras republicanas, de las que tanto hablaremos en este libro, fueron aquellas mujeres que se comprometieron y movilizaron con las reformas republicanas que posibilitaban la obtención de derechos civiles y políticos. Pero además, al saber que para hacerlos efectivos no bastaba con legislar sino que se precisaba de otras reformas profundas, sobre todo educativas,

su movilización fue todavía mayor. Tenían la certeza, pues, de que acceder con plenitud a esos derechos civiles que posibilitaban el ejercicio, por primera vez en la historia de España, de la libertad individual de las mujeres, y también el del conjunto de la ciudadanía política con autonomía e independencia, implicaba cambios culturales y sociales radicales. Las leyes, como el aprendizaje, requieren de la madurez que posibilita su comprensión. Y ellas como pedagogas y maestras lo sabían bien.

Las maestras republicanas, como la mayoría de mujeres modernas, se comprometieron y lucharon de forma radical, y a veces diferente a como lo hicieron sus compañeros varones, por la efectividad de las nuevas leyes. Para ellas el acceso a la ciudadanía civil supuso un cambio personal profundo. Tener la libertad de decidir y de ejecutar esas decisiones que atravesaban lo privado, pero también lo profesional y lo político, fue una experiencia personal nueva y profunda para todas las mujeres. Y desde esa visibilidad de las propias dificultades personales que implicaba ese transitar desde la minoría de edad hacia la autonomía personal, su compromiso con los otros fue absoluto. Las maestras republicanas se involucraron en asociaciones, en sindicatos o partidos políticos, se movilizaron y llevaron la cultura a todos los rincones, y vivieron con una ilusión tremenda este cambio político y educativo revolucionario.

Esa diferencia entre aquellas que por primera vez eran ciudadanas, que experimentaban en su propio ser aquellas primeras grandes novedades, ocasionó que la experiencia de este grupo de mujeres comprometidas con los cambios legales y educativos fuera singular tanto durante la Segunda República y la Guerra Civil como en su concepción del exilio. Y de alguna manera ello justifica también este trabajo, centrado en una aproximación a esa experiencia colectiva pero también personal de las maestras republicanas.

La «sombra» de la que hablaba Stefan Zweig fue el final de la ilusión, el transcurrir de la Guerra Civil, el inicio del

exilio, todavía esperanzado, de estas maestras republicanas para las que conforme se desataron los duros acontecimientos este se tornó en «tinieblas». Muchas de ellas sufrieron el horror, como cuentan en las entrevistas. Recluidas en refugios y campos de concentración; hacinadas en barcos en los que, a veces, como ocurrió en el exilio norteafricano, permanecieron meses; algunas repatriadas a la España de Franco; otras deportadas o encarceladas; y todas, muchas veces, sometidas a vejaciones. Así es como sus recuerdos y sus propias vidas se oscurecieron.

Pero es cierto, como señala Zweig, que luces y sombras contribuyeron a lo que él denomina la emergencia de «la verdad», que tiene mucho que ver con una complejidad asombrosa en la experiencia subjetiva, pero también generacional, de este grupo de mujeres exiliadas. Como el ave fénix, estas mujeres reconocen que supieron otra vez, y quizás de forma mucho más madura y asentada, ofrecer en sus lugares de acogida todo su buen hacer profesional y vital. En muchos de estos destinos, a través de los colegios del exilio, o involucradas en las instituciones educativas públicas y privadas nacionales, contribuyeron a la transformación y mejora de la realidad social y educativa. Su obra inmensa en el exilio es recordada por todos aquellos que, como niños o adultos, la conocieron. Pero nos queda, como ocurre con la obra de todos los exiliados, incorporarla para transformar nuestros propios relatos historiográficos, de donde ellas también fueron desterradas.

Como todos los trabajos que se extienden en el tiempo, este libro tiene muchas deudas académicas y afectivas, pero que en mi caso muchas veces se entremezclan. Por un lado quería agradecer a mi familia y amigos, exiliados o no, la posibilidad que me han brindado de recorrer las diferentes geografías del exilio republicano y también los lugares de la memoria de cada una de las comunidades dolidas y excluidas.

En Estados Unidos siempre estaré agradecida a mi familia, que encontró allí nuevas raíces y con la que tanto he hablado de ausencias y añoranzas. Mis tíos Javier Herrero y Merche Zulueta y sus hijos marcharon allí a un exilio voluntario en los difíciles y oscuros años cincuenta. Con ellos viví un año siendo muy joven y tuve la oportunidad de contactar por primera vez con la comunidad republicana exiliada. Para mí ese contacto con el hispanismo estadounidense fue determinante. Tras mi participación después como profesora de la Spanish School de Middlebury College y conocer a Roberto (y a Susana) Véguez, el «historiador» de la Escuela me puso en contacto con las fuentes primarias pero también con los lugares de la memoria de toda esa comunidad exiliada que enseñaba y se transformaba todos los veranos en Middlebury. Pero la Escuela Española supuso mucho más que eso. Allí conocí a exiliados latinoamericanos que a su vez conocían bien el exilio republicano español.

A mi amiga Sandra Lorenzano, Argemex y antigua estudiante del Colegio Madrid, le debo mi redescubrimiento de México. Las estancias siempre vinculadas a nuestros intereses académicos en Morelia, Guadalajara, Mérida y Ciudad de México han sido importantes para este trabajo. También mis amigos «middleburianos» Aníbal González y Priscilla Meléndez me enseñaron Puerto Rico y los lugares de la memoria republicana allí, desde la Universidad de Río Piedras hasta el cementerio del viejo San Juan fundido con el mar, en donde yace por voluntad propia Pedro Salinas. Pero recorrimos otros lugares para mí emblemáticos y más relacionados con la rica cultura y la compleja historia boricua; mi sorpresa frente a la belleza de la isla y su historia se refleja en este trabajo. El recorrido por los duros lugares de la memoria de la historia del exilio español en Argentina, y también de la dictadura militar, los hice del brazo de mi amiga porteña, mi querida *Niña Soviética*, Liria Evangelista.

También quería agradecer a aquellos que de forma real o virtual me han acompañado durante los desconcertantes

días del confinamiento en los que terminé de escribir este libro: Javier y Miguel Llanos, Rebeca Martín, Dinorah Cossío, Irene Lozano, Pepa Fernández de Loaysa, Susana Sueiro, Elena Sánchez de Madariaga, Elena Postigo, Paco Martínez Moncada, Encarna Llorente, Perico Gadea, Quique Andrés, Paloma Ródenas, Angelita Moreo, Hugo Kliczkowski, Javier Guitart, Sisinio Pérez Garzón, Josu Perea, Daniel Essig, María Lozano, Teresa Bordón, Mercedes Fernández, Juan Camacho, Mariluz Gutiérrez, Pachi de la Guardia, Jesús Boned, Alberto de la Guardia, Carmen García, Alberto de la Guardia García, María Jesús Matilla, Paco Layna, Carmen Gallardo, Florencia Peyrou, Carmen Llanos, Juan Pan-Montojo, Ángeles Hijano, Gabriela de Lima Grecco, Sol Glik, Audrey LaRock, Jacobo Sefami, Matilde Herrero, Piquina de la Guardia, Elena Boned, Carlos Boned, Olga Tarrapiella, Lucía Boned, Mercedes Herrero y Chata Herrero. A todos, reiterarles que compartir estos momentos críticos con ellos solo ha impulsado mi inmenso afecto y mi solidaridad.

Y por último, quería dar las gracias a Beatriz Abad y a Javier Senen de la editorial Catarata por el constante apoyo a este proyecto.

Capítulo 1

«Leer... hasta los papeles de envolver azucarillos». Hacia la profesionalización de las maestras

«Siempre había sido yo de esas niñas que leen todo lo que les cae por banda, hasta los papeles de envolver azucarillos; de esas niñas a quienes se les da un libro y se están quietecitas y sin hacer diabluras horas enteras», escribía Emilia Pardo Bazán en sus *Apuntes autobiográficos* en 1886; «De esas niñas que tienen a veces los ojos cansados y el nervio óptico débil, por haber pasado la tarde con la cabeza baja tragándose un librote», concluía. Y Doña Emilia no fue una excepción. Entre las niñas de las clases acomodadas, y también entre las niñas de familias obreras comprometidas, la lectura comenzaba a ser un entretenimiento tanto en España como en Cuba, Puerto Rico o Filipinas a finales del siglo XIX. Era, sin embargo, en la mayor parte de los casos un pasatiempo autodidacta y con escasa o nula dirección. Todavía la enseñanza reglada preocupada por la alfabetización de las niñas estaba muy lejos de ser una realidad.

La educación de las niñas a finales del siglo XIX y sus debates

Tenemos cifras de la escolarización de las niñas españolas a finales del siglo XIX, y ya eran alarmantes hasta para los españoles de entonces. Si observamos los datos recogidos en el Censo de 1860, cuando Emilia Pardo Bazán tenía nueve años, la tasa de alfabetización femenina española era del

11,9%. Aunque no todos los lugares eran iguales. La horquilla iba desde el 34,6% en la ciudad de Madrid a un 4,7% en la de Castellón. Y como señala Carmen Sarasúa, además no siempre era un problema de plazas en las escuelas de niñas o mixtas. Muchos padres que mandaban a las niñas a la escuela no lo hacían para que aprendieran a leer o a escribir. Ni por supuesto álgebra, ni historia ni geografía. Querían que las preparasen para llevar bien sus casas. Deseaban que sus hijas recibieran clases de cocina, de costura y todo lo relacionado con la crianza de los niños, sobre todo en un siglo como fue el XIX en donde la separación de espacios y funciones entre hombres y mujeres se acentuó. La representación tradicional de lo considerado como femenino era todavía más fuerte tras ese siglo de recreación e impulso de los valores de la domesticidad. Así, muchas niñas salían de la escuela sin superar la barrera del analfabetismo (Sarasúa, 2002: 285-287).

Esa situación no complacía a todos. Si bien muchos de los tratadistas y articulistas que reflexionaban sobre la educación de las mujeres reforzaban con sus escritos esa realidad, pronto, de nuevo, como había ocurrido ya en el siglo XVIII, se abrió una polémica sobre el lugar de ignorancia al que estaban relegadas la mayor parte de ellas. Es Geraldine Scanlon, en su obra ya clásica *La polémica feminista en España* (1986), quien hizo una recopilación de textos que insistían en que las mujeres solo necesitaban recibir educación formal para llevar a cabo su cometido de ser buenas madres y administradoras del hogar familiar. «Valga la verdad, las escuelas no son politécnicas (gracias a Dios) y las mancheguitas no salen del poder de su señora madre para volver a casa con una enciclopedia en la cabeza y una anarquía en el corazón», afirmaba aliviado el marqués de Molins en 1872. Y continuaba: «En cuanto a geografía ya saben que Inglaterra está lejos y que se va por el mar; que de ella vienen las buenas agujas y las planchas...», concluía tajante (Scanlon, 1986: 20).

Pronto, sin embargo, surgieron nuevos discursos, sobre todo con la ampliación de libertades recogida en la Constitución de 1869. Si algo caracterizó al Sexenio Revolucionario (1868-1874) fue el vigor del debate dentro de la sociedad civil española, así como la apertura hacia las nuevas ideas y proyectos puestos en marcha por las sociedades democráticas europeas y americanas. Los ejemplos de los reformadores belgas, estadounidenses, británicos, franceses y de otras naciones no dejaron de desfilar en las páginas escritas por los reformadores españoles. Y muchas veces entraron en contacto entre sí, bien a través de viajes o bien porque se admiraban, se escribían y se comunicaban. De entre todos los temas debatidos, tanto en España como en otras naciones, y que los reformadores consideraron que requería una atención minuciosa y profunda, estuvo el de la educación general y el de la educación particular de las niñas y mujeres. Estas polémicas entre ellos fueron ricas y diversas al existir varias corrientes sociales que confluyeron en el deseo de una renovación en profundidad de los métodos pedagógicos.

La proclamación de libertades, pero sobre todo de la libertad de culto, en la España del Sexenio Revolucionario, posibilitó la llegada de misioneros protestantes extranjeros procedentes de países europeos y de Estados Unidos, donde la tradición pedagógica había sufrido importantes modificaciones desde el triunfo del romanticismo. Además, desde la propia España, en el contexto liberal y democrático del Sexenio, los reformadores sociales reforzaron sus posiciones e hicieron de la reforma educativa una premisa ineludible para la modernización del país. También desde los recién nacidos partidos de clase surgieron movimientos que aportaron reflexiones pedagógicas muy novedosas. Todas estas corrientes nunca fueron ajenas entre sí, y se tejieron estrechas redes afectivas y culturales entre sus protagonistas que se mantendrán más allá de la guerra civil española y que siguieron vigentes entre las comunidades exilia-

das en las diferentes naciones. En algunos casos, y esto es importante señalarlo, son estos contactos los que explicarán el destino de muchas exiliadas y exiliados republicanos, durante y tras la Guerra Civil, hacia las diferentes naciones de acogida europeas y americanas.

Estos flujos pedagógicos, de corrientes diversas, tuvieron un denominador común: en ellos el individuo era el centro de reflexión y eran sus facultades las que había que despertar, siguiendo así el modelo de los grandes pedagogos europeos y americanos decimonónicos. La experiencia individual devenía en motor indispensable de cualquier proceso de aprendizaje. Todos los educadores, ya fuesen protestantes extranjeros, liberales y demócratas o socialistas y anarquistas, insistían en la necesidad de que los estudiantes realizasen prácticas en laboratorios, salidas al campo y lecturas comentadas como único camino para la reflexión individual y para la génesis del aprendizaje.

Misiones protestantes y reformas educativas de las mujeres españolas

Entre la multitud de misioneros protestantes que llegaron a España en el Sexenio Revolucionario al amparo de las libertades proclamadas en la Constitución de 1869, los más importantes para comprender el auge educativo de la España decimonónica y las redes que se tejieron entre españoles y educadores del otro lado del Atlántico fueron precisamente aquellos que estaban interesados en la reflexión pedagógica.

El experto en lenguas romances, profesor entonces del femenino Vassar College estadounidense, William Ireland Knapp, fundó en 1870 la Primera Iglesia Bautista de Madrid con su correspondiente escuela misionera (Hughey, 1957: 101). Allí aplicó su idea de una educación para todos, y también para las niñas. Recordemos que era profesor de

uno de los primeros centros de educación superior para mujeres del mundo. Fundado en 1861, Vassar College fue la segunda institución estadounidense en otorgar títulos superiores a las mujeres (Bruno y Daniels, 2001). Si bien la labor misionera de Knapp cesó en 1876, regresando a Estados Unidos y retomando su labor docente como experto en literatura española, los bautistas suecos, liderados por Lund, tomaron el testigo, y tanto la misión bautista como su tradición pedagógica continuaron en España (Eaton, 2015: 94).

William Knapp, tras su retorno a Estados Unidos, logró un inmenso prestigio como hispanista y vascófilo. En 1876 fue contratado en Yale como Street Professor de lenguas romances; y después, en 1892, por la Universidad de Chicago, en donde permaneció hasta su jubilación. Knapp regresó a España acompañando al futuro fundador de la Hispanic Society of America, Archer M. Huntington, como su tutor y guía experto en el primer viaje por tierras españolas que Huntington realizó en junio de 1891 (Kagan, 2019: 183). William Knapp aprovechó la ocasión para conectar de nuevo con los reformadores sociales y pedagógicos españoles, y mantener una vía estrecha de comunicación entre los académicos españoles y la Universidad de Chicago, a la que años después, al igual que a otras universidades estadounidenses, llegaron muchos de los docentes republicanos españoles exiliados.

También en 1869, y procedente de una familia de gran tradición luterana alemana, llegaba a Madrid el médico y pastor evangélico Federico Fliedner, cuya obra fue ingente y aún permanece viva en la actualidad. Fliedner además se relacionó, al igual que Knapp, con los grandes reformadores sociales españoles. Fue muy amigo de Concepción Arenal, quien lo defendió cuando «le tuvieron preso e incomunicado durante varios días por no llevar documentación». En *La Voz de la Caridad*, Arenal afirmaba: «Federico Fliedner, con cuya amistad nos honramos, es una de las perso-

nas mejores que he conocido» (citado por Lacalzada de Mateo, 2012: 421).

También Fliedner compartió ideas pedagógicas y amistad con los hermanos Francisco y Hermenegildo Giner de los Ríos, miembros del grupo de reformadores krausistas que en 1876 dieron lugar a la Institución Libre de Enseñanza (la ILE). Entre los fundadores del nuevo colegio privado estaban los catedráticos, a los que habían vuelto a separar de sus cátedras universitarias por defender la libertad de cátedra y oponerse a impartir una docencia acorde con los dogmas oficiales políticos, científicos o religiosos del inicio de la Restauración. Así, tanto Francisco Giner de los Ríos como Nicolás Salmerón y Gumersindo de Azcárate fueron alejados de la docencia oficial por el Gobierno y desterrados por la que conocemos como «segunda cuestión universitaria» en 1874. En la correspondencia que mantuvieron entre sí y con otros krausistas se fue perfilando la idea que cuajó en 1876 con la creación de la ILE, un centro de educación privado e innovador (Rodríguez de Lecea, 1980: 68-69). Aunque como señalaba Rafael Altamira, el proyecto: «Se convirtió pronto en obra suya [de Francisco Giner] casi en exclusiva» (Altamira, 1915). De la ILE y de sus experiencias partieron gran parte de las reformas pedagógicas impulsadas por la sociedad civil española, pero también, una vez que los krausistas participaron en puestos gubernamentales, por el propio Gobierno de España (Colmenar, Rabazas y Ramos, 2015).

Recordemos que el krausismo, al que tan próximo estuvo también Federico Fliedner, fue un movimiento influido por las ideas del filósofo alemán Karl Christian Friedrich Krause, que luchó por la implantación de un sistema social más ético y justo. Creían además los krausistas que «el hombre es intelectual y moralmente un ser perfectible», y ese esfuerzo, ese caminar hacia la mejora individual, se transformó en un deber ético imprescindible para el progreso y la mejora social. Todos los aspectos del hombre de-